UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO

Thaís Fernandes

A TRADUÇÃO E O ENSINO DO LATIM

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Estudos da Tradução: História, Crítica e Teoria da Tradução.
Orientador: Prof. Dr. Mauri Furlan

Florianópolis

2010

Catalogação na fonte elaborada pela biblioteca da
Universidade Federal de Santa Catarina

F363t Fernandes, Thaís
A tradução e o ensino do latim [dissertação] / Thaís Fernandes ; orientador, Mauri Furlan. - Florianópolis, SC, 2010.
225 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução.

Inclui referências

1. Tradução e interpretação. 2. Línguas modernas - Estudo e ensino. 3. Língua latina - Estudo e ensino. I. Furlan, Mauri. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. III. Título.

CDU 801=03

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO

ATA N° 022/PGET/2010 da defesa de dissertação de mestrado de **Thaís Fernandes**, perante a Banca Examinadora designada pela Portaria nº.047/PGET/2010, de 26 de novembro de 2010.

Aos (13) treze dias do mês de dezembro dois mil e dez (2010), às 09h, saia Hassis, Bloco B do CCE - Centro de Comunicação e Expressão da UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina, reuniu-se a Banca Examinadora de Defesa de Dissertação de Mestrado, designada pela Coordenadora do Curso de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Profª Drª Andréia Guerini, composta pelos professores doutores: Mauri Furlan (orientador e presidente) (UFSC), Claúdio Aquati (UNESP), Zilma Gesser Nunes (UFSC) e Cláudia Borges de Faveri (suplente) (UFSC) para julgamento da Dissertação de Mestrado apresentada por **Thaís Fernandes**, intitulada: "**A tradução e o ensino de Latim**". O Prof. Dr. Mauri Furlan deu por aberta a sessão e logo a seguir passou a palavra a mestranda para que no prazo de vinte minutos expusesse seu trabalho. Terminada a exposição, passou-se à arguição pela Banca Examinadora. O presidente convidou os membros da banca para deliberarem em privado sobre o trabalho da mestranda. A banca examinadora **aprovou** a dissertação da mestranda **Thaís Fernandes**. A candidata deverá apresentar, cumpridas as formalidades, a versão final, segundo o padrão gráfico da UFSC, no prazo máximo de 90 (noventa) dias, à Coordenadoria do Curso de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. Nestes termos foi lavrada a presente ata, que foi assinada pelos Membros da Banca Examinadora e pela mestranda. Em 13/12/2010.

Prof. Dr. Mauri Furlan
orientador e presidente
(UFSC)

Profª. Drª. Cláudia Borges de Faveri
suplente (UFSC)

Prof. Dr. Cláudio Aquati
(UNESP)

Profª. Drª. Zilma Gesser Nunes
(UFSC)

Thaís Fernandes
Mestranda

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais,
Adílson e Maria do Carmo

Aos meus amigos e minhas irmãs,
Fernando Coelho, Juliana Ried e Thalita Zimmermann,
Sarah Fernandes e Cínthia Fernandes

Ao meu orientador,
Mauri Furlan

À Universidade Pública do Brasil.

É só quando, desconhecendo a oposição complementar língua *vs* fala, se apresentam autores como se fossem já a própria língua, uma língua feita de lugares-comuns, por mais que lapidares, que se faz do latim uma língua morta! Entenda-se: *morta*, particípio de *matar*, não de *morrer*. *Morta* há de ser aí tomado na sua força transitiva, tendo como agente o ensino de latim da tradição. *Morta*, sinônimo de *matada*, não de *falecida.*

(Lima, 1995)

RESUMO

No presente trabalho são descritos e analisados dezoito manuais que se propõem a ensinar a tradução e a gramática do latim, com o objetivo principal de reconhecer suas características e verificar possíveis semelhanças e diferenças entre eles. Refletimos sobre a tradução enquanto método pedagógico empregado no ensino do latim e sobre a Abordagem da Gramática e Tradução, que é a mais antiga abordagem utilizada no ensino de línguas estrangeiras e que ainda se faz presente no ensino do latim. Através da análise dos manuais, percebemos como algumas práticas da tradução encontradas neles estão ancoradas em concepções históricas de tradução. Estabelecemos relações entre estas concepções e as ideias de teóricos dos Estudos da Tradução como Mounin (1975) e Berman (2007).

Palavras-chave: Ensino de línguas estrangeiras. Teoria da Tradução. Ensino de latim.

RÉSUMÉ

Dans ce travail sont décrits et analysés dix-huit manuels qui se proposent d'enseigner la traduction et la grammaire de la langue latine. Il a pour objectif principal de reconnaître leurs caractéristiques et de vérifier de possibles similitudes et différences entre eux. Nous réfléchissons sur la traduction en tant que méthodologie pédagogique employée dans l'enseignement du latin et sur la Méthode Grammaire-Traduction, la plus ancienne méthode utilisée dans l'enseignement de langues étrangères et dont l'enseignement du latin bénéficie encore aujourd'hui. Au moyen de l'analyse des manuels, nous percevons comment certaines pratiques de traduction sont basées sur des conceptions historiques de traduction. Nous établissons aussi des relations entre ces conceptions et les idées de théoriciens de la Traductologie, comme Mounin (1975) et Berman (2007).

Mots-clés : Enseignement de langues étrangères. Théorie de la Traduction. Enseignement du latin.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa proposta tem por objeto a tradução no ensino do latim, mais especificamente o estudo de manuais[1] nas partes que se propõem a ensinar a tradução e a gramática dessa língua, visando a reconhecer suas características e verificar possíveis semelhanças e diferenças entre eles, com o fim último de apreender a natureza da tradução do latim – conforme ensinada aos estudantes, a partir das análises dos manuais – , em comparação com aquela de outras línguas, e refletir sobre possíveis especificidades da tradução do latim. Também nos ocupamos de manuais dirigidos aos professores de latim, e que propõem e discutem questões metodológicas a respeito do ensino dessa língua.

O estudo das línguas modernas, segundo Yebra (1994), dá-se não somente para ler e traduzir suas obras escritas, mas, principalmente, para entender seus falantes e para poder expressar-se nelas oralmente e por escrito. Já o estudo das línguas clássicas se dá, sobretudo, segundo o mesmo autor, para entender e traduzir as obras escritas nelas, e, no caso específico do latim, ainda como conhecimento da raiz da nossa língua vernácula. Estas duas razões, especialmente a última, levaram-nos a propor uma pesquisa na área do latim, que, ainda, carece de atenção em nosso país, embora os autores da antiguidade clássica continuem influenciando autores contemporâneos, e a língua latina continue fornecendo-nos explicações para fenômenos do nosso idioma. Pensamos que a relevância de uma pesquisa desse tipo, realizada dentro de um programa de Estudos da Tradução, está, principalmente, em reconhecer de que maneira algumas práticas da tradução estão ancoradas em concepções históricas de tradução, de diferentes épocas e línguas, e ainda, em refletir sobre a tradução enquanto método pedagógico no ensino do latim.

Para o *corpus* de análise, selecionamos dezoito manuais. A escolha foi baseada, em parte, na pesquisa feita por Miotti (2006) na qual a autora entrevistou professores de diversas universidades públicas do Brasil, especialmente do estado de

[1] Nesse trabalho, denominamos “manuais” tanto aquelas obras cujo objetivo é ensinar o latim, quando aquelas que se dirigem aos docentes e discutem questões metodológicas a respeito do ensino dessa língua.

São Paulo, os quais informaram os manuais utilizados no ensino do latim nas suas respectivas faculdades de Letras. Procuramos, então, contemplar os manuais citados pelos professores, bem como outros citados pelos autores de alguns desses manuais. Também efetuamos uma pesquisa na biblioteca da Universidade Federal de Santa Catarina, a fim de que conhecêssemos as obras disponíveis para os alunos desta universidade. Incluímos alguns desses manuais em nosso *corpus,* bem como aqueles utilizados pelos professores do curso de Letras daquela universidade. A ordem em que são apresentados é cronológica. O método de Adriano Pinto, conforme será explicado, não possui data de publicação, porém podemos inferi-la por informações dadas na introdução da obra. No caso da *Gramática latina* de Almeida, não foi obtida a informação da data de publicação da primeira edição, então usamos como parâmetro a década de 40, quando se deu seu surgimento.

Metodologicamente, como uma das primeiras metas do trabalho, efetuamos uma descrição do objeto de estudo. Para tanto, necessitamos de uma leitura minuciosa, seguida da exposição das principais ideias de cada manual. Após essa etapa, realizamos a análise dos dados obtidos para se entenderem as tendências que regem cada obra. Essa análise é de vital importância, uma vez que é a partir dela que se estabelecem as relações entre métodos e concepções de tradução. Tal análise, no caso dos manuais escritos por autores brasileiros, também revela de que maneira as ideias contidas nas obras estão relacionadas com concepções pedagógicas e leis educacionais vigentes naquele período no Brasil.

Um dos pontos centrais dessa pesquisa consiste em evidenciar a concepção de tradução por trás de cada método. Por se tratar da tradução de uma língua clássica, cuja civilização já não existe, ocuparia ou mereceria o latim uma posição distinta de outras línguas numa teoria da tradução? Por suas diferenças em relação às línguas modernas, possuiria a língua latina uma especificidade na prática tradutória?

Por fim, esse trabalho busca estabelecer relações entre a crítica da tradução estampada nas concepções de alguns teóricos da tradução, como Mounin (1975) e Berman (2007), e aquela estampada nas páginas dos manuais de tradução do

latim, intentando demonstrar aproximações e afastamentos teóricos.

O primeiro capítulo da dissertação se dedica a embasar teoricamente o trabalho de análise dos manuais, feito posteriormente. No segundo capítulo, os manuais são descritos detalhadamente e analisados individual e brevemente sob a perspectiva das teorias apresentadas no primeiro capítulo. No terceiro, os manuais são confrontados e fazemos uma análise geral que intenta ver aproximações e divergências entre eles. Por fim, nas considerações finais, buscamos fazer um balanço do que foi apresentado e expor as conclusões que tiramos das análises.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 A EDUCAÇÃO NA ANTIGUIDADE

Neste tópico pretendemos mostrar que a tradução está na base da educação humanística ocidental desde a Roma Antiga. Baseando-nos principalmente em Marrou (1975) e Jaeger (1989), descrevemos de que forma os gregos deram início a seu tipo de educação, e como este foi absorvido pelos romanos. Após a análise dos manuais, tencionamos confrontar a maneira como a tradução se apresentava na educação romana com o modo como se apresenta nos manuais, com a intenção de perceber se aquele tipo de educação, baseado na tradução, teve reflexos na forma como esta se mostra no ensino moderno do latim.

2.1.1 A educação grega na Antiguidade

Marrou (1975), em *História da Educação na Antiguidade*, apresenta uma pesquisa que compreende um período que vai, aproximadamente, do ano 1000 a.C. ao ano 500 d.C. sobre a educação no mundo mediterrâneo da Antiguidade. O autor define educação como

> [...] a técnica coletiva pela qual uma sociedade inicia sua geração jovem nos valores e nas técnicas que caracterizam a vida de sua civilização. A educação é, pois, um fenômeno secundário e subordinado a esta última, da qual normalmente representa como que um resumo e uma condensação [...]. Isso, evidentemente, supõe certa deslocação no tempo: é necessário, de início, que uma civilização atinja sua própria Forma, para poder engendrar depois a educação que a refletirá (MARROU, 1975, p. 06).

Já Jaeger (1989, p. 03), em *Paideia: a formação do homem grego,* afirma que a educação “é o princípio por meio do

qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual". Segundo este autor,

> A natureza do Homem, na sua dupla estrutura corpórea e espiritual, cria condições especiais para a manutenção e transmissão da sua forma particular e exige organizações físicas e espirituais, ao conjunto das quais damos o nome de educação. [...] Toda educação é assim o resultado da consciência viva de uma norma que rege uma comunidade humana, quer se trate da família, de uma classe ou de uma profissão, quer se trate de um agregado mais vasto, como um grupo étnico ou um Estado (JAEGER, 1989, p. 03).

A educação, ainda segundo Jaeger, não só tem parte na vida e no crescimento da sociedade, mas na sua estruturação interna e no seu desenvolvimento espiritual. A história da educação está fundamentalmente condicionada pela mudança dos valores válidos para cada sociedade. À estabilidade das normas válidas corresponde a solidez dos fundamentos da educação. Assim, para Marrou (1975, p. 07), pode-se resumir a evolução da educação antiga em uma fórmula simples, que seria a "[...] passagem progressiva de uma cultura de nobres guerreiros para uma cultura de escribas", ou seja, a transformação dos valores válidos para a sociedade grega em determinados períodos condicionou o tipo de educação vigente.

A estruturação da educação latina teve como base a educação dos gregos; por isso apresentamos um breve resumo da maneira como o ensino se dava na Grécia.

A educação grega, segundo Marrou, só pode ser concebida a partir de Homero [2]. Ela é o desenvolvimento de uma

[2] De acordo com Marrou (1975, p. 26), Homero é o texto base da educação grega antiga, o centro de todos os estudos: "Como disse Platão, Homero foi, no mais pleno sentido, o educador da Grécia". Na educação homérica se distinguirão dois aspectos (já encontrados em Platão): "[...] uma técnica, pela qual a criança é preparada e progressivamente iniciada em determinado modo de vida, e uma ética, algo mais que uma simples moral de preceitos: certo ideal da existência, um tipo ideal de homem a realizar [...]" (MARROU, 1975, p. 25), sendo que esta ética é uma ética da honra, de um desejo apaixonado pela glória. Marrou explica que "[...] é em função desta alta idéia da glória que se define o papel próprio do poeta, que é de ordem educativa. O fim a que sua obra se subordina não é essencialmente de ordem estética, mas

educação no princípio orientada para a formação do caráter e do vigor físico para uma educação dominada pela técnica da escrita, voltada para a inteligência. Originariamente, a educação era privilégio de uma aristocracia de jovens guerreiros, os quais recebiam conselhos e se miravam nos exemplos de um homem mais velho a quem tinha sido confiada a sua formação. Segundo Marrou (1975, p. 59), "Para o homem grego, a educação residia essencialmente nas relações profundas e estreitas que uniam, pessoalmente, um espírito jovem a um mais velho – que era, ao mesmo tempo, seu modelo, seu guia e seu iniciador [...]".

De acordo com Jaeger, o ideal de Homem, segundo o qual deveria se formar o indivíduo, não independe do espaço e do tempo:

> [...] é uma forma viva que se desenvolve no solo de um povo e persiste através das mudanças históricas. Recolhe e aceita todas as transformações do seu destino e todas as fases do seu desenvolvimento histórico (JAEGER, 1989, p. 11).

Portanto, não se poderia falar "[...] da 'humanidade', da 'cultura', do 'espírito' dos Gregos ou dos antigos, como expressão de uma humanidade intemporal e absoluta" (JAEGER, 1989, p. 11). Afinal, segundo Marrou, a educação na Grécia começa a tomar outra direção quando perde seu caráter essencialmente militar, contribuindo também para essa mudança o gosto pela vida esportiva por parte dos atenienses. Afirma o autor que,

> Com a prática do atletismo, era todo o velho ideal homérico do 'valor', da emulação, da façanha, que passava dos Cavalheiros ao

---

consiste em imortalizar o herói. O poeta, dirá Platão, 'cobre de glória miríades de feitos dos antigos e assim faz a educação da posteridade': sublinho este último traço, que parece fundamental" (MARROU, 1975, p. 31). Assim como Marrou, Jaeger entende Homero como o educador de toda a Grécia: "A concepção do poeta como educador do seu povo – no sentido mais amplo e profundo da palavra – foi familiar aos Gregos desde a sua origem e manteve sempre a sua importância. Homero foi apenas o exemplo mais notável desta concepção geral e, por assim dizer, a sua manifestação clássica" (JAEGER, 1989, p. 43). Além disso, Jaeger afirma que Homero, juntamente com todos os grandes poetas gregos, não deve ser considerado um simples objeto da história formal da literatura, mas "[...] o primeiro e maior criador e modelador da humanidade grega" (JAEGER, 1989, p. 44).

> Demos. A adoção de um modo de vida civil e não mais militar havia, com efeito, transposto e reduzido este ideal heróico tão-só ao mero plano da competição esportiva (MARROU, 1975, p. 71).

Assim, a educação aristocrática acaba por estender-se a toda a população, culminando com o desenvolvimento da escola, pois

> A uma tal educação, que interessava sempre a um número maior de crianças, o ensino individual de um preceptor, ou de um amante, não podia mais bastar. Impunha-se uma ação coletiva e, segundo imagino, foi a pressão dessa necessidade social que fez nascer a instituição escola (MARROU, 1975, p. 72).

Apesar disso, a educação particular não desaparecerá repentinamente. Os pedagogos continuam discutindo por muito tempo qual método de educação seria o mais proveitoso, embora, uma vez criada, a educação coletiva tenha se tornado a mais popular, mantendo, no entanto, os programas e a orientação geral da escola antiga. Seu ideal continua sendo de ordem ética – o homem deve ser belo e bom –, na perspectiva do autor, uma educação mais artística que literária e mais esportiva que intelectual: o aspecto moral existe no esporte e se realiza por meio deste. A educação grega só se tornará semelhante a nossa, "[...] uma cultura do espírito, [...] sob a influência de homens como Sócrates, que era feio, ou como Epicuro, que era enfermiço" (MARROU, 1975, p. 78).

A grande revolução pedagógica da educação helênica ocorreu na segunda etapa do quinto século com os Sofistas, preocupados com a formação do homem político. Jaeger (1989, p. 236) afirma que o movimento dos Sofistas "[...] no fundo não era senão uma nova forma da educação dos nobres". Eles ensinavam, ao mesmo tempo, a arte de persuadir e a arte de falar, este último aspecto não era menos importante que o primeiro. Os Sofistas, de acordo com Marrou (1975, p. 91), foram responsáveis pela descoberta da "[...] possibilidade de elaborar e de ensinar uma técnica apropriada, que transmitiria, numa forma

condensada e perfeita, as melhores lições da mais vasta experiência: a retórica". No entanto, Jaeger afirma que seria superficial dizer que

> Aquilo que de novo e de único que liga todos os sofistas é o ideal educativo da retórica: isso é comum a todos os representantes da sofística, ao passo que diferem na apreciação do resto das coisas, a ponto de ter havido sofistas, como Górgias, que só foram retóricos, e não ensinaram outra coisa. Comum a todos é antes o fato de serem mestres da *arete* política e aspirarem a alcançá-la mediante o fomento da formação espiritual, qualquer que fosse a sua opinião sobre a maneira de realizá-la" (JAEGER, 1989, p. 238).

Para Jaeger, foi com os Sofistas que a palavra *paideia*[3] pela primeira vez fez referência à mais alta *arete*[4] humana e,

> A partir da 'criação dos meninos' – em cujo simples sentido a vemos em Ésquilo, pela primeira vez – acaba por englobar o conjunto de todas as exigências ideais, físicas e espirituais, que formam a *kalokagathia*[5], no sentido de uma formação espiritual

---

[3] Segundo Abbagnano (1998, p. 225), *paideia* é a "[...] educação do homem como tal, ou seja, educação devida às 'boas artes' peculiares ao homem, que o distinguem de todos os outros animais (AULO GÉLIO, *Noct. Att.,* XIII, 17). As boas artes eram a poesia, a eloqüência, a filosofia etc., às quais se atribuía valor essencial para aquilo que o homem é e deve ser, portanto para a capacidade de formar o homem verdadeiro, o homem na sua forma genuína e perfeita".

[4] Segundo Peters (1974), *arete* pode ser traduzido por *excelência* ou *virtude*. Afirma o autor que este conceito "[...] teve uma longa história evolutiva na cultura grega antes de ser incorporado na problemática da filosofia. [...] não é prestada verdadeira atenção filosófica à *arete* antes da geração de Sócrates. [...] A própria identificação socrática da virtude e do conhecimento foi um lugar-comum para os seus sucessores [...], e os 'diálogos socráticos' de Platão dirigem-se no sentido de uma procura das definições das várias virtudes. [...] Para Aristóteles a virtude é um meio (*meson*), e ele distingue entre as virtudes morais e intelectuais [...]" (PETERS, 1974, p. 38).

[5] De acordo com Pombo (2010, n.p.), "O grego diz, à letra, *Kalon te Kagathon*, «belo e bom». O *Kalos Kagathos* era, para os Atenienses dos fins da época arcaica, o jovem que recebera uma educação completa e equilibrada, concretização de um ideal de excelência que pretendia aliar, numa só palavra, a beleza física e moral: a *Kalokagathia* (perfeição)".

> consciente. No tempo de Isócrates e de Platão, está perfeitamente estabelecida esta nova e ampla concepção da idéia da educação (JAEGER, 1989, p. 233).

Isócrates e Platão sucederam a geração dos Sofistas e levaram a educação antiga à sua maturidade e forma definitiva. Segundo Marrou, a civilização clássica assumiu um único tipo de educação, mas se dividiu entre uma de tipo filosófico – cujo iniciador foi Platão – , e outra de tipo oratório, patrocinada por Isócrates. De maneira geral, este último, afirma o autor, foi o educador da Grécia do quarto século, do mundo helenístico, e, posteriormente, do mundo romano. Isócrates baseou sua educação, antes de tudo, na arte de bem falar, concebendo a retórica como uma arte autônoma e suprema. Segundo Jaeger, a partir do Renascimento, Isócrates reinou mais que qualquer outro mestre da Antiguidade na prática pedagógica do humanismo:

> [...] do ponto de vista histórico, é perfeitamente legítimo que o seu nome seja destacado nas capas dos livros modernos como o pai da 'cultura humanística' [...]. Da nossa pedagogia parte uma linha reta que chega até ele, como até Quintiliano e Plutarco (JAEGER, 1989, p. 727).

Para Jaeger, Isócrates é um sofista autêntico, que vem coroar o movimento da cultura sofística.

Mas é a educação da época helenística[6] que se tornará a educação tradicional de todo o mundo grego, estendendo-se até o período romano, que é, de certa forma, "[...] apenas uma adaptação da educação helenística aos centros de expressão latina" (MARROU, 1975, p. 154). Havia três graus de ensino: primário, secundário e superior, correspondendo, para cada um desses graus, um mestre: o instrutor primário é seguido pelo gramático, e este pelo retórico. O objeto principal do ensino da gramática, e que o diferenciava do ensino primário, é o estudo aprofundado de poetas e de outros autores clássicos. Quanto a estes, Marrou destaca como os quatro pilares da cultura clássica

---

[6] Este período começa com a morte de Alexandre, em 323 a.C., e termina com a anexação da península e ilhas gregas por Roma, em 146 a.C.

Homero[7], Eurípides, Menandro e Demóstenes, no entanto, a escola antiga permitia a entrada de escritores de segunda categoria e até de autores ‘contemporâneos’.

O contato com os textos dos poetas não era, primeiramente, direto. No princípio a criança interagia com resumos ou argumentos de alguns cantos e peças de teatro. Marrou (1975, p. 259) explica que “[...] o trabalho do gramático sobre um autor divide-se em quatro operações: a crítica do texto, a leitura, a explicação, o julgamento”. A crítica do texto seria o equivalente à nossa crítica textual, porém, era menos sistemática e rigorosa; confrontava-se a edição do mestre com a dos alunos. A leitura expressiva era o início do estudo propriamente dito dos autores, exercício fundamental pelo fato de os livros serem manuscritos e, portanto, não haver pontuação nem separação entre as palavras. A parte principal do trabalho era a explicação do texto, dividida entre explicação literal e explicação literária. Segundo o autor,

> Era preciso, antes de tudo, entender o próprio sentido do texto, e quando se tratava de poetas, de Homero particularmente, usando uma língua arcaica e especial [...], as dificuldades não eram desprezíveis. De modo que o primeiro trabalho do escolar era fazer sua ‘preparação’, ou, como se dizia, o ‘palavra por palavra de Homero’ [...]. Dispunha esse exercício, como ainda o fazem nossos escolares, em duas colunas: à esquerda as palavras homéricas, à direita a interpretação [...]. Procurava precisar a construção, o valor dos casos, transcrevia as formas poéticas e traduzia as palavras difíceis para a língua comum do seu tempo; podia auxiliar-se com léxicos alfabéticos, dos quais nos chegaram alguns exemplos fragmentários (MARROU, 1975, p. 261).

---

[7] Ainda sobre Homero, Jaeger (1989, p. 46) afirma: “O *Pathos* do sublime destino heróico do homem lutador é o sopro espiritual da *Ilíada*. O *ethos* da cultura e da moral aristocrática encontra na *Odisséia* o poema da sua vida. A sociedade que produziu aquela forma de vida desapareceu sem deixar qualquer testemunho para o conhecimento histórico, mas a sua representação ideal, incorporada na poesia homérica, converteu-se no fundamento vivo de toda a cultura helênica”.

Porém, aos poucos, o estudo literário dos poetas passou a dividir espaço no ensino secundário com a 'técnica', que era o estudo metódico dos elementos da língua, o que seria hoje o estudo da gramática. Além de exercícios de morfologia, o aprendizado da gramática compreendia exercícios elementares de composição literária.

Já sobre a retórica, Marrou (1975, p. 308) adverte:

> Cuidemos, porém, de não inverter a ordem dos fatos e de não tomar o efeito pela causa: o caráter oratório da cultura helenística não é um fato primitivo e paradoxal, que tenha forçado a educação a ceder, à retórica, o lugar de primeira plana ocupado por esta. Trata-se de um fenômeno secundário e derivado. O fato primordial é que, desde os Sofistas e Isócrates, a eloqüência jamais deixou, em meio a todas as revoluções políticas e sociais, de constituir o principal objeto da cultura superior, o coroamento de toda educação liberal que aspirasse à plenitude.

2.1.2 A educação romana na Antiguidade

Marrou afirma que a educação romana era, na sua origem, uma educação de camponeses, diferentemente da Grécia Antiga, com sua educação cavalheiresca. A noção fundamental sobre a qual repousa a educação romana

> [...] é o respeito ao costume ancestral, *mos maiorum*. Revelá-lo à juventude, fazê-la respeitá-lo como ideal incontroverso, norma de toda ação e de todo pensamento, tal é a tarefa essencial do educador (MARROU, 1975, p. 360).

O instrumento da formação romana é a família, que é o meio natural no qual a criança deve crescer e se formar. A respeito disto, Giordani (1968, p. 166) completa:

> [...] a educação em Roma era cuidadosamente iniciada no seio da própria família. Cícero informa-nos sobre alguns dos fins que os romanos tinham em vista na educação dos filhos: o domínio de si, a obediência a toda autoridade, a começar pela autoridade paterna e a terminar pela autoridade pública; e a *benevolentia* para com o próximo.

A figura do pai, no caso dos meninos, era fundamental. Para Marrou, enquanto a educação grega seria uma imitação de heróis, a romana seria uma imitação de ancestres. O jovem romano era educado para ser um bom gerente de seu patrimônio, para o ideal do *paterfamilias*. Além de mais cívica e mais familiar, Marrou afirma que a educação romana é também mais religiosa, e esse sentimento de religiosidade tem um sentido que se poderia dizer, talvez, mais ingênuo entre os romanos. Para Manacorda (1997, p. 73)

> Em Roma a educação moral, cívica e religiosa, aquela que chamamos de inculturação às tradições pátrias, tem uma história com características próprias, ao passo que a instrução escolar no sentido técnico, especialmente das letras, é quase totalmente grega. Com as palavras de Cícero podemos dizer que 'As virtudes (*uirtutes*) têm sua origem nos romanos, a cultura (*doctrinae*) nos gregos' (*De orat. III, 34, 137*); isto é, a cultura romana foi uma cultura importada, uma *insitiua disciplina* (*Rep., II, 9, 34*).

Os romanos, no entanto, não possuem na base de sua tradição um equivalente da epopeia homérica. Marrou afirma que não há, na educação latina antiga, um elemento essencialmente intelectual, o qual se desenvolveu posteriormente através da influência dos gregos. Segundo Giordani (1968), o contato dos romanos com a cultura grega remonta às próprias origens de Roma, e se deu tanto indiretamente, através dos etruscos, como diretamente, através de relações com a Campânia, e, mais

adiante, com a expansão romana para o sul da península. O autor afirma que:

> [...] é sobretudo no século II a.C., após o domínio político da península helênica, que se processa uma verdadeira revolução espiritual sob o signo do Helenismo. Em dois pontos a reação romana triunfou, de certo modo, contra a influência grega na educação: um diz respeito à formação artística, outro à formação física. Com relação à formação artística, os romanos nunca aceitaram plenamente a música, o canto e a dança tão característicos como prazeres que não convinham à dignidade de um romano da velha estirpe (GIORDANI, 1968, p. 169).

Sobre a formação física, Giordani afirma que esta não se integrou aos costumes romanos. As competições atléticas aconteciam em Roma, mas eram disputadas por profissionais e a título de espetáculo: “o pudor tradicional dos romanos sentia-se chocado com a nudez dos atletas gregos” (GIORDANI, 1968, p. 170).

A escola de tipo grego, segundo Manacorda (1997), nem sempre foi bem aceita em Roma. Os autores romanos antigos fornecem diversas informações sobre quem teria sido o primeiro a abrir uma escola de tipo grego em Roma, porém, elas nem sempre são unívocas. Segundo o autor, Suetônio afirma que

> [...] mais ou menos no ano de 230 a.C. ‘Espúrio Carvílio foi o primeiro que abriu uma escola em Roma’ (*Quaest. Rom., 59*), um liberto do homônimo cidadão romano que viveu na segunda metade do século III a.C. (MANACORDA, 1997, p. 80).

No entanto, uma escola de nível mais elevado, com ensino de gramática e retórica, aparecerá somente em 169 a.C., em decorrência da embaixada de Cratete de Malo.

O surgimento deste novo nível de instrução encontrou dificuldades pois

> [...] não se tratava mais de só aprender as letras do alfabeto para os fins práticos de um povo de cidadãos-soldados, mas de aprender a 'gramática'. Inicialmente este novo termo grego significou apenas a arte de ler e escrever [...] (MANACORDA, 1997, p. 80).

Mais tarde, com a ampliação do ensino, Manacorda afirma que os dois termos, o grego e o latino, assumiram o significado de crítica dos textos, antecipando com o nome de *literatura* o significado atual. Para os romanos, este tipo de estudo parecia supérfluo. Manacorda confirma isto citando Suetônio:

> 'A gramática em Roma não era utilizada e menos ainda honrada, porque o povo era rude e belicoso, e pouco se dedicava ainda às disciplinas liberais. Também seus inícios foram modestos, se é verdade que os mais antigos mestres, que eram ao mesmo tempo oradores e poetas, meio gregos (falo de Lívio Andrônico e de Ênio, dos quais sabe-se que ensinaram em ambas as línguas, em casa e fora), não faziam outra coisa a não ser interpretar textos gregos e ler o que eles mesmos tinham escrito em latim' (*Gram., I*). Ele fala mais ou menos a mesma coisa também da escola de retórica, o nível sucessivo à escola de gramática: 'Também a retórica em Roma, exatamente como a gramática, foi aceita tardiamente e com dificuldade um tanto maior, dado que às vezes foi proibido até praticá-la' (*Rhet., I*) (MANACORDA, 1997, p. 81).

Manacorda destaca o caráter repetitivo da escola antiga:

> O mestre 'gárrulo' falava e os alunos repetiam: a memória era o instrumento principal do ensino. Mas que tipo de memória? Sabe-se que na Antiguidade, antes da difusão da escrita, a memória era o único e indispensável meio de

> aprendizagem, e para isto serviam o verso e a música, ou a cantilena [...] (MANACORDA, 1997, p. 92).

Havia, ainda segundo Manacorda, outra razão para o uso da memória: “[...] a sacralidade e o caráter esotérico dos ensinamentos, reservados em geral a um grupo fechado, a uma casta sacerdotal” (MANACORDA, 1997, p. 92). O autor exemplifica isso com uma citação de César que afirma que os druidas da Gália aprendem versos de cor, por pensarem que seria um sacrilégio escrevê-los, por duas razões:

> [...] porque não querem que nem suas doutrinas sejam divulgadas, nem aquele que estuda, confiando na escrita, acabe descuidando da memória; coisa que acontece à maioria que, servindo-se das letras, afrouxa a diligência para aprender a memorizar (*Bel. gal., VI, 14* apud MANACORDA, 1997, p. 92).

Manacorda informa que o uso da memória continuou a reinar na escola, ainda que tenha sido reduzido à *memorização de minúcias banais*.

De acordo com Marrou, o Império Romano era eminentemente bilíngue, tendo sido a língua grega, “a princípio, para os aristocratas romanos, a língua internacional, a língua diplomática, a de seus adversários e, logo, a de seus súditos orientais” (MARROU, 1975, p. 378). Passado o momento de rejeição da escola de tipo grego, os romanos entenderam o quanto o conhecimento da retórica poderia acrescentar a um homem com ambições políticas. Desta forma, a aristocracia romana adotou a educação grega, ministrada pelos numerosos escravos vindos da Grécia. O mais famoso deles talvez tenha sido Lívio Andrônico.

Segundo Cardoso (2003), considera-se o marco inicial da literatura latina a tradução da *Odisseia*, feita por Lívio Andrônico, por volta de 240 a.C. Este grego tarentino foi levado para Roma ainda adolescente como escravo de uma família, quando os romanos venceram Tarento em 272 a.C. Ele passou a se ocupar da educação dos meninos, porém havia uma grande dificuldade: não existiam textos adequados para o ensino. Como vimos, a

educação grega se baseava em textos literários, e através destes a criança era alfabetizada. Isso levou Lívio Andrônico a traduzir a *Odisseia* – considerada a primeira tradução literária –, utilizando-se, segundo Cardoso (2003, p. 08), "[...] do grosseiro e primitivo verso satúrnio, tão diferente dos sonoros versos gregos", adaptando o vocabulário latino, não habituado ao tratamento literário. De certa forma, como afirma Marrou, a literatura latina surgiu para fornecer matéria ao ensino. Segundo Furlan (2003), a partir desta tradução de Lívio Andrônico, os autores latinos passaram a fazer uso de modelos gregos para traduzir mais ou menos livremente os textos, e para (re)criar suas obras. Portanto, de acordo com Furlan (2003), a origem da literatura latina está na tradução e imitação de modelos gregos. As traduções dos romanos mostravam seu interesse pelas criações literárias gregas e seu desejo de edificar sua literatura.

Marrou, por sua vez, declara que

> A influência grega na educação romana revela-se muito mais extensa ainda: apresenta-se sob dupla forma; ao mesmo tempo que a aristocracia romana educa seus filhos à grega, faz deles gregos cultos, ela duplica esta educação estrangeira com um ciclo paralelo de estudos, exatamente calcado no das escolas gregas, embora transposto em língua latina (MARROU, 1975, p. 386).

Portanto, um romano culto saberá as duas línguas, o latim e o grego. As crianças aprendiam o grego por um método direto, às vezes antes mesmo do latim, através da convivência com os criados. Segundo Marrou, os romanos foram

> [...] os primeiros a explorar, sistematicamente, o benefício do estudo de uma língua estrangeira para aprofundar o domínio de sua língua nacional: como nossos escolares, os meninos romanos praticavam o exercício da tradução do grego para o latim e do latim para o grego; aplicavam-se no sentido de confrontar Cícero e Demóstenes, Homero e Virgílio [...]; de Varrão ao Baixo Império, os gramáticos

> latinos recorrem ao estudo paralelo das duas línguas, preludiando a nossa 'gramática comparada do grego e do latim'.
> Estamos bem na origem dos métodos característicos de nosso próprio ensino clássico. Devemos atribuir esse mérito aos latinos: o humanismo helenístico recusou-se sempre a conceder um lugar, em seu programa de educação liberal, a alguma das línguas estrangeiras – a seus olhos 'bárbaras'. A cultura grega, diversamente da latina, sabe e sente que é original e autônoma (MARROU, 1975, p. 395).

Os manuais escolares elaborados no começo do século III eram bilíngues, e inauguraram o método ainda hoje seguido por alguns manuais de conversação ou de vocabulário. Eles continham: um vocabulário greco-latino; pequenos textos simples, apresentados em duas colunas: o texto grego e sua respectiva tradução latina ao lado. No mais, Marrou (1975, p. 411) explica que

> [...] as escolas romanas, quer se trate do seu quadro, do seu programa, dos seus métodos, limitam-se a imitar as escolas helenísticas; a adaptação ao meio lingüístico latino não acarreta modificações profundas na pedagogia.

O ensino em Roma também se dividia entre uma instrução primária, seguida do ensino da gramática e da retórica. Sobre o ensino da gramática, Marrou afirma que esta permanece fiel ao modelo grego, apresentando os dois aspectos característicos da gramática helenística: "[...] *methodicè, historicè*, ou seja, o estudo teórico da boa língua e a explicação dos poetas clássicos, *recte loquendi scientiam et poetarum enarrationem*" (MARROU, 1975, p. 425). E Virgílio é para os latinos o que Homero é para os gregos: o mestre por excelência. Dentre os oradores, impera Cícero. Sobre o ensino da oratória, Marrou afirma que este tem os mesmos objetivos do método grego, o aprendizado de um sistema complexo de regras, procedimentos e normas pré-estabelecidos pelos Sofistas. Pode-se dizer que

> não há retórica propriamente latina: esta arte havia sido inventada, elaborada, progressivamente aperfeiçoada pelos gregos. Os trabalhos dos *rhetores Latini* do século I a.C. e de Cícero consistira apenas em fixar um vocabulário técnico, transpondo o dos retóricos gregos, palavra por palavra e freqüentemente de maneira muito servil [...]. A escola latina jamais teve tradição pedagógica própria: permanece, durante todo o Império, em contato muito estreito com a retórica grega (MARROU, 1975, p. 438).

Furlan (2003), baseando-se em Copeland (1991), afirma que a tradução era uma prática ordinária tanto no aprendizado da gramática – como forma de comentário de texto –; quanto no da retórica – como uma forma de imitação. Ainda segundo Furlan, Quintiliano, em *Institutio oratoria*, trata a tradução como um exercício retórico, que deve empregar os recursos da retórica e concorrer com o texto original. De acordo com Furlan, podemos distinguir duas maneiras de traduzir por parte dos romanos: uma seria a tradução *gramatical*, ou palavra por palavra, ou técnica; a outra seria a tradução *retórica*, ou parafrástica, ou criativa. Furlan afirma que, segundo Bassnett, o tradutor acabava por conceber a tradução como um exercício de estilística comparada, no qual devia usar seu modelo de forma criativa.

Por fim, Marrou nos diz que Cícero ocupou o ápice da curva do conhecimento de grego; depois dele, a partir do início do Império, o conhecimento desta língua foi decrescendo em Roma, o que era normal, visto que a literatura latina progredia e se enriquecia. A vida escolar antiga perpetuou-se em Roma até meados do século VI.

A EDUCAÇÃO NO BRASIL

Neste tópico apresentamos um resumo da história da educação no Brasil, destacando fatos que julgamos importantes para o presente trabalho, bem como as concepções pedagógicas [8] predominantes em cada período histórico relevante para nossa pesquisa. No tópico seguinte, expomos um panorama do ensino do latim no Brasil.

Ribeiro (1998) aponta o ano de 1549 como o início da história da educação brasileira. Nesta data, em cumprimento à nova política estabelecida por D. João III a respeito da conversão dos indígenas à fé católica pela catequese e pela instrução, chegam ao Brasil quatro padres e dois irmãos jesuítas, chefiados por Manoel da Nóbrega. Sendo assim, segundo Ribeiro (1998, p. 18), "a organização escolar no Brasil-colônia está, como não poderia deixar de ser, estreitamente vinculada à política colonizadora dos portugueses".

Os jesuítas implantaram os primeiros colégios no território, e, em 1564, segundo Saviani (2005, p.04), foi instituída a 'redízima', "mediante a qual um décimo da receita obtida pela coroa portuguesa na colônia era destinado à manutenção dos colégios jesuítas". Assim a pedagogia católica se estabeleceu no Brasil e, até 1759, data da expulsão dos jesuítas, desfrutou de uma hegemonia incontestável no país.

Manoel da Nóbrega elaborou um plano de instrução que marcou a primeira fase do período jesuítico. Segundo Ribeiro,

> O plano de estudos propriamente dito foi elaborado de forma diversificada, com o objetivo de atender à diversidade de interesses e de capacidades. Começando pelo aprendizado do português, incluía o ensino da doutrina cristã, a escola de ler e escrever. Daí em diante, continua, em

---

[8] Segundo Saviani (2005), "concepções pedagógicas" é uma expressão correlata a ideias pedagógicas. Ainda segundo ele, "a palavra pedagogia e, mais particularmente, o adjetivo pedagógico têm marcadamente ressonância metodológica denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo. Assim, as idéias pedagógicas são as idéias educacionais entendidas, porém, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa" (2005:31).

> caráter opcional, o ensino de canto orfeônico e de música instrumental, e uma bifurcação tendo em um dos lados o aprendizado profissional e agrícola e, de outro, aula de gramática e viagem de estudos à Europa.
> Não tinha, inicialmente, de modo explícito, a intenção de fazer com que o ensino profissional atendesse à população indígena e o outro à população 'branca' exclusivamente (1998, p. 22 e 23).

A respeito de Nóbrega, Saviani afirma que "sua filosofia educacional era a concepção que em nossa sistematização classificamos como tradicional religiosa na versão católica da contra-reforma" (2005, p. 04), entendendo que

> A expressão "concepção tradicional" subsume correntes pedagógicas que se formularam desde a Antigüidade, tendo em comum uma visão filosófica essencialista de homem e uma visão pedagógica centrada no educador (professor), no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina, na memorização (SAVIANI, 2005, p. 31).

Em 1584 teve início a elaboração de outro plano de estudos, o *Ratio Studiorum*, cuja forma definitiva foi publicada em 1599. Este plano, segundo Ribeiro (1998), concentra sua programação nos elementos da cultura européia, o que demonstra uma falta de interesse ou a constatação da impossibilidade de 'instruir' os índios. Como os recursos eram insuficientes, era necessário concentrar-se em 'pontos estratégicos', "e tais 'pontos' eram", de acordo com Ribeiro, "os filhos dos colonos em detrimento do índio, os futuros sacerdotes em detrimento do leigo" (1998, p. 22). Desta forma, os colégios jesuítas consolidaram-se como instrumento da formação da elite colonial.

Segundo Saviani (2005), a concepção pedagógica vigente no *Ratio* seria a da pedagogia tradicional, que, conforme já afirmamos, se caracteriza por uma visão essencialista do homem. Para a vertente religiosa desta concepção pedagógica, segundo o mesmo autor,

> Tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em conseqüência, o homem deve se empenhar em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural (SAVIANI, 2005, p. 6).

Ainda segundo Saviani (2005), os jesuítas procuravam defender a hegemonia da fé católica contra a religião protestante e, para isso, tentavam conciliar os preceitos religiosos com as exigências dos novos tempos, baseando-se na herança 'clássico-medieval'. Assim, os padres faziam uso dos textos clássicos da Antiguidade, em detrimento da literatura que lhes era contemporânea, para fomentar a fé cristã e, ao mesmo tempo, lançavam mão de uma 'pedagogia ativa' que superava as práticas pedagógicas medievais. Saviani explica que,

> Com efeito, é própria dos tempos modernos a emergência do indivíduo associado à idéia do livre-arbítrio, o que conduz ao entendimento de que o homem em geral e, por conseqüência, também o homem cristão deve ser ativo, isto é: necessita traduzir em ações a fé que professa não lhe bastando meditar e orar (SAVIANI, 2005, p. 07).

Durante este período, Ribeiro (1998) nos informa que a educação feminina se restringia a boas maneiras e prendas domésticas. Sobre os jesuítas, a autora ressalta que a formação oferecida por eles era marcada por uma intensa 'rigidez' na maneira de pensar. Os padres dedicavam grande atenção ao preparo dos professores, faziam uma cuidadosa seleção dos livros a serem utilizados e controlavam rigorosamente as questões a serem suscitadas pelos mestres, especialmente em filosofia e teologia. As orientações do *Ratio* eram seguidas igualmente em todas as regiões do país. De acordo com a autora, a

> [...] união entre o governo português e os jesuítas foi conduzida em benefício maior destes últimos. Isto levou posteriormente a

> um choque, culminando com a expulsão da Companhia de Jesus de Portugal e do Brasil, em 1759 (RIBEIRO, 1998, p. 27).

A partir desta data, inicia-se a implantação das reformas do Marquês de Pombal na instrução pública. Estas reformas, segundo Saviani (2005), baseavam-se nas ideias laicas inspiradas no Iluminismo e instituíam o privilégio do Estado em matéria de instrução. Embora o Estado português ainda fosse regido pelo estatuto do padroado, vinculando-se estreitamente à Igreja Católica, a educação era agora inspirada na pedagogia do humanismo racionalista. O sistema introduzido pelas reformas pombalinas foi o das 'aulas régias', que eram "disciplinas avulsas ministradas por um professor nomeado e pago pela coroa portuguesa com recursos do 'subsídio literário' instituído em 1772" (SAVIANI, 2005, p. 07 e 08). Ao tempo dos jesuítas, segundo Ribeiro (1998), o ensino secundário era organizado em forma de curso – Humanidades, e as aulas régias representam, ao mesmo tempo, um retrocesso pedagógico e um avanço ao exigir novos métodos e novos livros. A autora ainda completa: "para o ensino do latim, a orientação era a de ser entendido apenas como um instrumento de domínio da cultura latina e admitir o auxílio da língua portuguesa" (RIBEIRO, 1998, p. 34).

Segundo Ribeiro (1998), as reformas pombalinas tencionavam transformar Portugal numa metrópole capitalista, tendo como modelo o que a Inglaterra era há mais de um século. As reformas tencionavam, também, estimular mudanças no Brasil, com o intuito de adaptá-lo, enquanto colônia, à nova ordem pretendida na metrópole portuguesa. Exigia-se, para tanto, uma formação mais 'moderna' da elite colonial (masculina) a fim de que esta "[...] se tornasse mais eficiente em sua função de articuladora das atividades internas e dos interesses da camada dominante portuguesa" (RIBEIRO, 1998, p. 35). Esta 'nova' formação adquirida por uns poucos levou alguns a participarem de movimentos que chegavam a propor a emancipação política. No entanto, Ribeiro explica que

> A *base* do descontentamento não era fruto do contato com estas teorias iluministas e sim das mudanças que estavam ocorrendo na estrutura social brasileira [...]. Estas

> teorias, com o passar do tempo, vão se caracterizar como inadequadas na interpretação e solução dos problemas internos, por serem resultado de circunstâncias especiais de determinados países europeus, e, enquanto tal, bastante artificiais também para os problemas portugueses (RIBEIRO, 1998, p. 36).

Assim, no governo seguinte de D. Maria I, acontece o movimento da 'Viradeira", que combatia sistematicamente o pombalismo e representava uma tentativa de voltar à tradição, vista como o caminho a ser seguido para a resolução dos problemas.

Com o Brasil como sede da Coroa portuguesa, uma série de medidas, no que concerne ao campo intelectual, foram tomadas, como a criação da Imprensa Régia (13-5-1808), Biblioteca Pública (1810 – franqueada ao público em 1814), Jardim Botânico do Rio (1810) e Museu Nacional (1818). No campo da educação, segundo Ribeiro (1998), são criados cursos por ser necessário o preparo de pessoal mais diversificado. Com relação à concepção pedagógica, Saviani (2005) afirma que após 1808 teve início a divulgação do método de ensino mútuo. Este método, de acordo com o autor, foi proposto e difundido pelos ingleses Andrew Bell e Joseph Lancaster. Fundamentava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor e "[...] supunha regras pré-determinadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo [...]" (SAVIANI, 2005, p. 08).

A organização escolar brasileira, de acordo com Ribeiro (1998), apresentava, na primeira metade do século XIX, graves deficiências quantitativas e qualitativas. Na tentativa de organizar um pouco o ensino são criados liceus profissionais, que, na prática, não passavam de reunião de aulas avulsas num mesmo prédio. Assim, em 1825 foi criado o Ateneu do Rio Grande do Norte; em 1836, os Liceus da Bahia e da Paraíba; e, em 1837, o Colégio Pedro II, na Corte, que estava destinado a servir de padrão de ensino, com a adoção e manutenção de bons métodos. Mas mudanças ainda se faziam necessárias e, na segunda metade do século XIX, segundo Saviani (2005), o

método de ensino mútuo foi gradativamente substituído pelo método intuitivo. As diretrizes metodológicas eram:

> A chave para desencadear a pretendida renovação é a adoção de um novo método de ensino: concreto, racional e ativo, denominado *ensino pelo aspecto, lições de coisas* ou *ensino intuitivo* (VALDEMARIN, 2004a apud SAVIANI, 2005, p. 09).

Neste contexto, o método de ensino deveria ser uma orientação eficaz para a condução dos alunos por parte do professor. Para que isso se assegurasse, foram elaborados livros didáticos que, no lugar de serem um material didático para uso dos alunos, eram destinados ao professor, servindo de modelo para a elaboração de atividades.

Segundo Saviani (2005), a pedagogia do método intuitivo sustentou-se durante a Primeira República. Na década de 1920, ganha espaço o movimento da Escola Nova, que passa a disputar terreno com os educadores católicos. Ribeiro (1998) afirma que durante este período havia um entusiasmo pela educação e um otimismo pedagógico. Acreditava-se que, ao aumentar o número de instituições escolares, seria possível incorporar grandes camadas da população brasileira no caminho do progresso nacional e colocar o país na mesma direção das grandes nações. No entanto,

> [...] fazendo uma comparação entre as fases do movimento escolanovista universal e nacional, J. Nagle considera o seguinte: '(...) quatro etapas já se haviam sucedido, enquanto no Brasil não havia sido atingida nem a primeira' (RIBEIRO, 1998, p. 99).

Na concepção pedagógica nova ou moderna, segundo Saviani (2005), a educação passa a centrar-se na criança. Apóia-se numa visão filosófica baseada na existência, na vida, na atividade. Contrapondo-se à pedagogia tradicional,

> Do ponto de vista pedagógico o eixo se deslocou do intelecto para as vivências; do lógico para o psicológico; dos conteúdos

> para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; da direção do professor para a iniciativa do aluno; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada na biologia e na psicologia (SAVIANI, 2005, p. 33-34).

A Constituição de 1934 dedica um capítulo inteiro à questão da educação (capítulo II), no qual Ribeiro (1998) e Saviani (2005) concordam que houve um equilíbrio de forças entre católicos e reformadores. De acordo com Ribeiro (1998, p. 14),

> A reivindicação católica quanto ao ensino religioso é atendida, assim como outras ligadas aos representantes das ‘idéias novas’, como as que fazem o Brasil ingressar numa política nacional de educação desde que atribui à União a competência privativa de traçar as diretrizes da educação nacional (cap.I, art. 5°, XIV) e de fixar o plano educacional de educação (art. 151).

Além disso, a lei determina a criação do Conselho Nacional e Estadual de Educação e a aplicação de nunca menos de 10% da parte dos municípios, e nunca menos de 20%, da parte dos estados, da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento dos sistemas educacionais (art. 156), entre outras inovações.

Em 1938 é criado o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) que, de acordo com Saviani (2005), transformou-se no principal centro estimulador de experiências de renovação pedagógica. A partir de 1945, a disputa entre católicos e renovadores deixa de ser equilibrada, e a concepção humanista moderna (representada pelos pioneiros da educação nova) passa a predominar. Em 29 de outubro de 1948, segundo Ribeiro (1998), foi encaminhado à Câmara Federal um projeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional, subscrito por Clemente Mariani, então ministro da Educação e Saúde. Transformar-se-ia

em lei somente treze anos depois, a 20 de dezembro de 1961. Sobre esta, Ribeiro (1998, p. 169) afirma que

> [...] uma análise do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n° 4.024/61), em especial no capítulo sobre as finalidades da educação, leva-nos a admitir um predomínio do que é chamado de concepção 'humanista' moderna.

A respeito da estrutura do ensino manteve as etapas:

> [...] ensino primário de pelo menos quatro anos: ensino ginasial de quatro anos, com as subdivisões de secundário, comercial, industrial, agrícola e normal; ensino colegial de três anos, subdividido em comercial, industrial, agrícola e normal, e o ensino superior (RIBEIRO, 1998, p. 70).

A década de 60, segundo Saviani (2005), também foi marcada por um esgotamento do modelo renovador e uma articulação da tendência tecnicista, de base produtivista, que seria a concepção assumida pelo grupo de militares que tomou o poder após o golpe de 1964. Ainda segundo o autor, o ajuste do sistema educacional à nova situação após o golpe foi feito, inicialmente, por meio da lei 5.540/68 e do decreto 464/69 no que se refere à reforma do ensino superior e pela lei 5.692/71 no tocante aos ensinos primário e médio que passaram a ser denominados de 1º e 2º graus. Estas leis, segundo o autor, já traziam "os princípios de racionalidade e produtividade tendo como corolários a não duplicação de meios para fins idênticos e a busca do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio" (SAVIANI, 2005, p. 19).

Saviani (2005) entende que a tendência educacional atualmente dominante no Brasil, desde o final da década de 60, é a concepção produtivista de educação. Na década de 60, Schultz desenvolveu 'teoria do capital humano'. Esta teoria influenciou a educação que passou a ser entendida "como algo decisivo do ponto de vista do desenvolvimento econômico, um bem de produção, portanto" (SAVIANI, 2005, p. 19). A lei 5.692/71, mencionada no parágrafo anterior, tornou a concepção

produtivista oficial no Brasil sob a forma da pedagogia tecnicista, que foi divulgada e implementada em todas as escolas. Ainda de acordo com Saviani (2005, p. 20),

> Na medida em que se processava a abertura 'lenta, gradual e segura' que desembocou na Nova República, as orientações pedagógicas das escolas foram sendo flexibilizadas mantendo-se, porém, como diretriz básica da política educacional, a tendência produtivista.

Ao longo da década de 80, segundo Saviani (2005), a concepção produtivista de educação sofreu vários ataques, mas superou todos eles. A concepção

> [...] recobrou um novo vigor no contexto do denominado neoliberalismo, quando veio a ser acionada como um instrumento de ajuste da educação às demandas do mercado numa economia globalizada centrada na tão decantada sociedade do conhecimento (DUARTE, 2003 apud SAVIANI, 2005, p. 20).

Esta visão, segundo Saviani (2005), foi a referência para o Projeto Darcy Ribeiro apresentado no Senado que, financiado pelo MEC, converteu-se na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Para o autor, é ainda esta mesma visão que serviu de guia para o processo de regulamentação dos dispositivos da LDB que culminou na aprovação do novo Plano Nacional de Educação (PNE) em janeiro de 2001. O autor alerta, no entanto, que a manutenção desta concepção ao longo dos anos não significa que a versão da teoria do capital humano elaborada por Schultz tenha permanecido inalterada; ela foi refuncionalizada, dando origem a expressões como neoconstrutivismo, neotecnicismo, neoescolanovismo, entre outras.

O referido PNE de 2001, que tem a duração de 10 anos, determina que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios elaborem planos estaduais e municipais, em concordância com o nacional. Os objetivos do Plano, resumidamente, são:

> - a elevação global do nível de escolaridade da população;
> - a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
> - a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; e
> - democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001, p. 34).

Segundo Romano & Valente (2008), o PNE não contemplou as propostas e reivindicações dos setores democráticos e populares da sociedade:

> Os vetos que FHC [Fernando Henrique Cardoso] impôs à lei, além de radicalizarem tal característica, retiraram do PNE precisamente alguns dispositivos que a pressão popular havia forçado a que fossem inseridos (ROMANO; VALENTE, 2008, n. p.).

Para os autores, estes vetos não decorreram do fato de que o governo tivesse um ponto de vista pedagógico diferente do dispositivo vetado, mas de questões financeiras que estavam implicadas nos itens vetados. De acordo com os autores, o Plano não estava dotado de verbas que viabilizassem o cumprimento das metas e diretrizes estabelecidas, portanto, não representou um grande avanço para a organização educacional no Brasil.

2.2.1 O ensino de latim no Brasil

Neste tópico, apresentamos um panorama do processo que culminou na exclusão do latim dos currículos escolares, até este se tornar exclusivo das universidades. Sobre a situação

nestas instituições, discutimos as ideias de dois autores. Primeiramente de Valle (1989), cujo artigo mostra o cenário do ensino do latim em duas universidades do Rio de Janeiro, no final dos anos 80. A segunda autora, Miotti (2006), concentrou sua pesquisa em universidades públicas de São Paulo, no ano de 2006. Este subcapítulo é a base para nossas reflexões a respeito dos manuais brasileiros no capítulo posterior, ajuda-nos a entender como se via o ensino do latim na época em que foram escritos, e de que forma isso influenciou sua maneira de conceber o ensino desta língua e de apresentar seu conteúdo.

Conforme já visto, no Brasil, o ensino esteve sob a responsabilidade da Companhia de Jesus, de 1549 a 1759. Segundo Tuffani (2001), em artigo sobre o ensino do latim no Brasil, com a expulsão da Ordem o ensino se desorganizou e ficou reduzido a seminários e algumas poucas escolas. Somente em 1772 teve início uma organização com as cadeiras régias de nível secundário, dentre as quais se estabeleceram as de Latim e Grego. Em 1837, como já informamos foi fundado o Colégio Pedro II, estabelecendo-se no Rio de Janeiro como a escola-modelo para o ensino secundário no Brasil. Em 1841, o curso secundário compreendia sete anos, durante os quais o latim era estudado. Em 1891, um decreto reduziu para cinco anos os estudos do curso secundário, o que não foi aderido pelo Colégio Pedro II.

O período próximo à Primeira Guerra, de acordo com Tuffani (2001), foi importante para a renovação dos estudos clássicos no país. Anteriormente, o latim era estudado basicamente em seminários, no curso secundário de tradição clássica (como o do Colégio Pedro II) ou em cursos jurídicos na cadeira de Direito Romano. Porém, a perspectiva de instalação das faculdades de Filosofia e uma maior circulação de livros fizeram com que os estudos latinos ganhassem um novo ar. Nesta época surgiram intelectuais representativos para os estudos clássicos brasileiros, como Manuel Odorico Mendes, Francisco Sotero dos Reis, João Gualberto Ferreira dos Santos Reis, Antônio Coelho Rodrigues, Francisco Rodrigues dos Santos Saraiva, Antônio José de Sousa e César Zama.

Em 1925, a Faculdade de Filosofia de São Paulo ofereceu o primeiro curso de Letras do Brasil, o de Filologia Clássica (Latim e Grego). Porém, os formandos de Filologia Clássica não

recebiam o título de bacharel, somente um certificado de conclusão de curso, pois não havia Legislação para os cursos de Letras. Somente em 11 de abril de 1931, o então Ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, criou a Faculdade de Educação, Ciências e Letras com o Decreto nº 19851.

Ainda segundo Tuffani (2001), com a estabilização do ensino nas universidades brasileiras, os estudos latinos progrediram. Houve um grande aumento das publicações de artigos, traduções e livros didáticos. Em 1942, a Lei Capanema ampliou novamente para sete anos o ensino do Latim no curso secundário, que, conforme vimos, havia sido reduzido para cinco anos em 1891. No entanto, não havia número suficiente de professores habilitados, e o resultado foi um ato ministerial que permitia que professores formados em Letras Neolatinas e Anglo-Germânicas também lecionassem latim, fazendo com que o ensino perdesse muito em qualidade.

Em 1962, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tornou o ensino do latim facultativo no curso secundário, praticamente extinguindo-o, ficando este limitado às disciplinas obrigatórias dos cursos de Letras e à graduação opcional em Língua e Literatura Latina. Um dos únicos estabelecimentos que ainda ensinava latim, dez anos depois da Lei de Diretrizes e Bases, era o Colégio Pedro II. No ano de 1996 foi sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que caracteriza o Latim como facultativo no ensino superior. Tuffani (2001) conclui que a obrigatoriedade do ensino e a formação desigual dos professores não mudou desde 1942, ano da Lei Capanema.

Apesar de a lei que caracteriza o ensino do latim como facultativo ter entrado em vigor no ano de 1996, Valle (1989), no artigo *Os Estudos Clássicos na Universidade*, afirma que, já ao final dos anos 80, os estudos clássicos no 3º grau se encontram em crise, “entendendo crise no sentido de estado de menosprezo ou desinteresse por esses estudos, considerados hoje como decorativos, supérfluos, obsoletos” (VALLE, 1989, p. 07). Neste artigo o autor faz uma análise do ensino do latim em duas universidades: a Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Universidade Federal Fluminense. Apesar de a pesquisa não abarcar todas as universidades nacionais, pensamos que

algumas questões propostas pelo autor proporcionam uma visão geral do ensino do latim no Brasil, e mostram que muitos dos questionamentos feitos na época em que o artigo foi escrito não são diferentes dos de hoje.

Uma dessas questões é a de que os alunos chegam às faculdades, com raríssimas exceções, desconhecendo totalmente a língua latina por esta não ser mais ensinada na escola. Portanto, os professores necessitam começar o ensino da estaca zero. Por isso, Valle (1989) afirma que não se deve desconsiderar, no terreno didático, as novas técnicas do ensino de línguas modernas. Na época da elaboração do artigo, um método estrutural estava começando a ser aplicado na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Um dos professores consultados por Valle (1989, p. 11) considerava que este método era "de longe, o mais recomendável aos objetivos do ensino do latim em nossas Faculdades de Letras". Já o Professor Stamato, segundo o autor, afirmava que

> A idéia básica que nos orientou na apresentação da morfossintaxe do latim é a de que partindo de estruturas nucleares da língua, tipo S + VI, S + VT + OD, se pode, através de círculos concêntricos, ir ampliando-as até as estruturas mais complexas chegando-se finalmente à estruturação do discurso (VALLE, 1989, p. 11).

Valle (1989), no entanto, faz objeções ao método estrutural (não especifica quais), afirmando que prefere limitá-lo à aplicação de exercícios estruturais com o intuito de verificar certos conhecimentos gramaticais, sem adotá-lo como um procedimento metodológico sistemático.

O panorama da metodologia usada pelos professores nas duas universidades mostrou que, conforme poderemos observar com a pesquisa de Miotti (2006), a ser apresentada posteriormente, não houve muitas mudanças daquela época em relação aos dias atuais. Segundo Valle (1989), os professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro não faziam uso do mesmo método em suas aulas, havia liberdade para que o professor seguisse o que acreditasse ser a melhor metodologia. Alguns inclusive elaboravam seu próprio material, sendo que o

autor adotou, segundo ele com sucesso, o *Gradus primus* [9], de Paulo Rónai na graduação, e o *Gradus Secundus*, no mestrado, com alunos de História Antiga e Medieval. Porém, o autor adverte que "naturalmente a técnica de utilização dos dois manuais não é a mesma que empregávamos aí por 1950 em turmas de adolescentes de 1º e 2º ano ginasial" (VALLE, 1989, p. 16), pois os alunos mais maduros exigem que se faça uso de outro método.

Outra questão abordada por Valle (1989) no artigo é a do Parecer 283/62 do Conselho Federal de Educação, o qual prescreve que

> No que se refere ao Latim, a sua inclusão na parte comum define-o como simples matéria instrumental, sendo assim indispensável intensificá-lo, e tornar obrigatória a sua Literatura, na hipótese de que venha ele a figurar como objeto de habilitação específica (VALLE, 1989, p. 19).

O autor afirma que, apesar de os professores consultados por ele divergirem em questões metodológicas, todos concordam no ponto de que não se deve aceitar o grego e o latim como simples matérias instrumentais. Para Valle (1989, p. 20)

> [...] tratando-se de uma língua moderna, língua viva, entendo a expressão como todos entendem: uma língua destinada à consulta da bibliografia estrangeira indicada nos cursos, língua que se presume imprescindível à formação profissional. Instrumental aí tem sentido valorativo, de estudo essencial. No caso do latim (e do grego), língua clássica, 'língua morta', a ressalva 'simples matéria instrumental' me soa como disciplina que foi colocada à força entre as obrigatórias, uma espécie de 'coação irresistível'.

[9] Este manual é analisado no segundo capítulo do presente trabalho.

Para Valle (1989, p. 22) “o objetivo do estudo do latim e do grego é ler os textos originais”, desdobrando, posteriormente, este objetivo em três: o objetivo do estudo do latim em um curso de Letras é ler, traduzir e comentar textos latinos. Levando isso em conta, na perspectiva de Valle (1989), os exercícios de versão[10] teriam um papel no estudo pois possibilitam aplicar e fixar noções gramaticais quando o aluno compara as estruturas das duas línguas, português e latim.

Sobre o ensino de literatura latina, Valle (1989) diz estimular a leitura integral das obras, “[...] em edições bilíngües quando possível o confronto com o original. Todos sabemos que seria impossível exigir a curto prazo a leitura das obras no original” (VALLE, 1989, p. 17). O autor relata que

> Os alunos costumam dizer que às vezes tiram o vocabulário e identificam as formas gramaticais mas não sabem ‘montar’ a tradução. Eu diria que, na verdade, eles não sabem ‘desmontar’ o texto original (VALLE, 1989, p. 24).

Como a leitura dos originais não deve ser adiada, a solução seria mesmo a leitura dos textos em boas edições bilíngues. A tradução do latim, segundo Valle (1989, p. 25), “[...] é uma habilidade específica que se vai adquirindo através de exercício lento, gradual, e constante, sobretudo constante”. Veremos que esta posição mudou atualmente, com manuais mais atualizados e com propostas metodológicas diferentes, acredita-se ser possível a leitura gradativa e a tradução de alguns textos no original, ou com poucas alterações, em relativamente pouco tempo, contando, claro, com a ajuda do professor e de um bom dicionário. Manuais como o *Reading Latin*, objeto de estudo de Miotti (2006), são exemplos disso.

Miotti (2006) em dissertação de mestrado, *O ensino do latim nas Universidades Públicas do Estado de São Paulo e o método inglês Reading Latin: um estudo de caso*, fornece um panorama mais atual do ensino do latim em algumas universidades brasileiras, através da análise de um manual e de entrevistas feitas com alguns professores de latim. Para a autora,

---

[10] Ao longo deste trabalho, entende-se por “versão” o processo de tradução da língua materna do aluno para o latim.

os problemas encontrados no ensino desta língua têm origem, em sua maioria, em uma metodologia pautada em concepções imprecisas no que se refere aos objetivos do ensino de uma língua como o latim.

Miotti (2006) discute, assim como Valle (1989), a questão da instrumentalidade do latim, pautando-se nas opiniões de dois autores: Lana (1983) e Lima (1995). Para Lana (1983), conceber o latim como instrumento significa entendê-lo como aquilo que terá a função de aprofundar os conhecimentos da Antiguidade Clássica, levando os alunos a essa realidade. Para Lima (1995), autor cujo manual será discutido no capítulo seguinte, a instrumentalidade do latim significa dar à língua antiga a função exclusiva de servir à língua moderna.

A autora lembra que o latim, como disciplina obrigatória, foi excluído dos currículos escolares no início dos anos 60, época em que o ensino se baseava, no geral, em uma pedagogia de cunho tecnicista. Portanto, nesse momento, os manuais se preocupavam em afirmar exaustivamente a importância do ensino do latim, muitas vezes se pautando na ideia de que seu aprendizado existiria para auxiliar no aprendizado do português. Nóbrega[11] é um dos autores que divulgavam esta ideia na época. Para Miotti (2006), este tipo de argumento pode ter contribuído para que o latim, durante muito tempo, fosse estudado como um pretexto para exercitar análise sintática. A língua latina era ensinada através de aulas que privilegiavam a exposição metalinguística, paralelamente à tradução de frases descontextualizadas, na chamada 'ordem direta' e de textos que muitas vezes apresentavam pouca ou nenhuma relação com a cultura de Roma. Além disso, o aluno deveria memorizar partes da gramática latina. Para Miotti (2006), este tipo de abordagem interfere negativamente no aproveitamento e no estímulo do aluno de latim.

O objeto de seu estudo é o manual inglês *Reading Latin*[12], que vem ganhando mais espaço nas universidades de São Paulo, e que pretende modernizar o estudo das línguas clássicas, apoiando-se nos avanços da Linguística Aplicada[13]

[11] Dois manuais deste autor são analisados no próximo capítulo desta dissertação.

[12] Este manual também é analisado no presente trabalho no próximo capítulo.

[13] Sobre a Linguística Aplicada, Bohn afirma que (1988, p. 16 e 17), "desde o início, talvez por causa do prestígio do trabalho de Fries e de Lado, ambos preocupados com o ensino de línguas, havia uma forte tendência em relacionar o termo LA

com o objetivo de preparar os alunos para a leitura dos textos clássicos. Segundo Miotti (2006), um dos avanços mais significativos deste manual em relação aos precedentes é o de que o aluno, com a ajuda do professor e de um vocabulário detalhado, entra em contato com a tradução mais cedo, sem necessidade de qualquer conhecimento gramatical de início, levando-o a ler em latim mais rapidamente. Porém, uma das desvantagens da adoção deste material é o fato de que este foi escrito para alunos cuja língua materna é o inglês, e, portanto, enfatiza questões gramaticais pertinentes para os falantes do inglês, que, muitas vezes, são secundárias ou mesmo irrelevantes para um falante de português. Por isso, alguns professores não fazem uma simples tradução do manual para o português, mas adaptam o conteúdo para os alunos brasileiros.

De acordo com a pesquisa da autora, muitos dos professores entrevistados afirmaram que acabam por fabricar seu próprio material, mesclando excertos de vários manuais e gramáticas, geralmente montando uma apostila que os alunos fotocopiam. Como vimos, esta prática é a mesma descrita por Valle (1989), no final dos anos 80. Atualmente, porém, em algumas universidades, como a USP, os professores têm se esforçado para unificar a metodologia aplicada nas aulas de latim. A autora concorda, no entanto, que de nada vale adotar um manual moderno se o professor continuar pautando suas aulas em uma metodologia tradicional. Ela também adverte que não há manual perfeito, e que o professor pode e deve trazer outros materiais para a sala de aula conforme a necessidade de seus alunos, o que não exclui a possibilidade da adoção de um manual-base para todo o curso. Este deve ser analisado e julgado pela história, ideologia, concepção de linguagem e público-alvo que o pressupõe.

[Linguística Aplicada] ao ensino de línguas estrangeiras. Mas, esta não era, sem dúvida, a única interpretação. Na Rússia, por exemplo, o termo significava exclusivamente tradução automática (Cf. Els et al 1984:11). Els também salienta o fato de que quando a Associação Internacional de Lingüística Aplicada (AILA) foi fundada em 1964 em Nancy, França, o objetivo principal dos associados era a investigação de problemas relacionados com o ensino de línguas estrangeiras e com a tradução automática. Mas, esta rigidez na definição do objeto da LA e nas tarefas do lingüista aplicado foi logo perdida. O leque de opções dentro da associação se diversificou sobremaneira. O conteúdo dos debates nos últimos congressos tem incluído praticamente todos os campos da atividade humana, tanto em seus aspectos teóricos como práticos, em que a linguagem desempenha algum papel de relevância.”.

O questionário feito com alguns professores das universidades de São Paulo e de outros lugares do Brasil levou a autora a concluir que houve uma mudança de pensamento em relação ao ensino do latim. Os professores se mostraram conscientes de que é preciso adotar novos métodos e determinar com maior precisão seus objetivos. Além disso, os entrevistados afirmaram a importância de aliar o estudo da língua com o da literatura, embora os currículos separem língua e literatura em disciplinas distintas. Segundo o que pode observar em sua pesquisa, Miotti (2006) afirma que o método ideal para estudantes universitários brasileiros deve dirigir o aluno à leitura de textos latinos o mais cedo possível, levando em conta dados sobre a cultura, a literatura e a arte de Roma, comparando as estruturas gramaticais das duas línguas e trazendo para a sala de aula, sempre que possível, textos relevantes da literatura de língua portuguesa que remetam à literatura latina.

Baseando-se em Fiorin (1990), Miotti (2006) afirma que há três competências fundamentais para a leitura de textos em língua estrangeira: a competência linguística (conhecimento internalizado da gramática e da fonologia de uma língua), a textual (a união do conteúdo a um plano de expressão) e a intertextual (diálogo entre textos). A autora ainda acrescenta uma quarta: a competência extralinguística, o conhecimento de mundo. No caso do aluno de latim, este conhecimento abarca noções de história e cultura romana. Segundo Miotti (2006), a competência linguística deve ser desenvolvida através de textos, e não de frases isoladas. Além disso, para a autora, todo material de ensino de línguas clássicas precisa estar ligado ao objetivo do real aprendizado do aluno e ao uso efetivo que ele fará do conhecimento adquirido. Portanto, não há sentido em insistir em questões de oralidade, por exemplo. Para Miotti (2006), não se deve esquecer que a única habilidade, das quatro que definem a competência numa língua estrangeira, a ser desenvolvida no estudo das línguas clássicas é a leitura, e, portanto, este processo deve ser valorizado como a interação entre texto e leitor, e não apenas como uma decodificação de enunciados.

Maranhão (2009) em artigo sobre o ensino de língua latina nos cursos de licenciatura em Letras Modernas no Brasil constata que, no geral, continuam sendo oferecidos um ou dois semestres de latim nos referidos cursos,

> [...] apesar de as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras, apresentadas às p. 29-31 do Parecer CNE/CES no 492/2001, não determinarem com caráter de obrigatoriedade a sua inclusão na grade curricular (MARANHÃO, 2009, p. 27).

A autora ainda aponta que, atualmente, registra-se uma ampliação na demanda de vagas nas disciplinas de língua latina em universidades brasileiras:

> Segundo o jornal O Estado de São Paulo, em matéria publicada em 09 de outubro de 2006, na USP verificou-se, em 6 anos, um aumento de 154% no número de alunos matriculados em Latim I; em 5 anos, a UNICAMP registrou aumento de 70% das matrículas na referida disciplina e a UNESP, de 118% na disciplina Introdução à Literatura Latina, constatando o INEP/MEC aumento na demanda de vagas nas disciplinas de latim também na UFJF, UFRGS e UFRJ (MARANHÃO, 2009, p. 28). [14]

Dentre os objetivos comumente apontados do ensino desta língua nas universidades, Maranhão (2009) destaca o de aprimorar a compreensão da língua portuguesa e, paralelamente, os conhecimentos de análise sintática do português. Outro objetivo seria o de *instrumentalizar* o aluno com conhecimentos que lhe preparem para a leitura dos textos originais. Juntamente com o objetivo da leitura vem o objetivo de habilitar o aluno a traduzir os textos. A autora alerta, no entanto, que a tradução de frases isoladas é um recurso didático inconveniente, pois desconsidera a importância do contexto e do tipo de discurso para que o aluno escolha adequadamente entre as opções de tradução.

---

[14] Em 2007, o curso de Letras – Português da Universidade Federal de Santa Catarina ampliou o ensino de língua latina de 7% para 9% do número total de horas/aula do referido curso. Em contrapartida, os cursos de Letras – Língua Estrangeira (Alemão, Espanhol, Francês, Italiano e Inglês) eliminaram o latim de seus currículos.

Por fim, a autora conclui que

> O ensino da língua latina não fundamentado nos conhecimentos proporcionados pela pesquisa em Lingüística Aplicada, particularmente nos que se referem ao ensino e à aprendizagem de leitura em língua estrangeira e à tradução, pode levar à condução equivocada do mesmo, com o estabelecimento de objetivos inexequíveis integralmente e a execução de atividades didáticas inadequadas (MARANHÃO, 2009, p. 31).

Analisando os objetivos do ensino do latim citados por Maranhão (2009), vemos que, diferentemente de Miotti (2006), a primeira autora coloca a tradução como um objetivo a ser alcançado durante o processo de aprendizagem. Já para Miotti (2006), o objetivo do ensino de línguas antigas é capacitar o aluno para a leitura dos textos clássicos, objetivo este que pode ser conseguido através do exercício da tradução. Portanto, podemos afirmar que, para Miotti (2006), a tradução no ensino da língua latina é um meio enquanto que, para Maranhão (2009), ela é um fim. Voltaremos ainda a discutir no tópico seguinte a questão do emprego dos conhecimentos de Linguística Aplicada ao ensino de línguas antigas, especialmente do latim.

2.2 A TRADUÇÃO E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Nesta seção discorremos, com o apoio de alguns autores, sobre o papel da tradução no ensino de línguas estrangeiras, confrontando estas ideias com a maneira como a tradução é vista nos manuais. A tradução é somente uma das formas de ensinar uma língua estrangeira. No caso do latim, é a metodologia mais usada. Ao longo do tempo, as metodologias do ensino de línguas estrangeiras foram se aperfeiçoando, porém, conforme afirmou Miotti (2006), não existe uma que possa ser considerada perfeita, pois a metodologia adotada dependerá dos objetivos que se tem ao aprender determinada língua. Pode-se ter necessidade de aprender a gramática da língua, ou de apenas comunicar-se verbalmente.

De acordo com Jakobson (1995), podemos distinguir entre três espécies de tradução:

> 1 A tradução intralingual ou *reformulação (rewording)* consiste na interpretação dos signos verbais por meio de outros signos da mesma língua.
> 2 A tradução interlingual ou *tradução propriamente dita* consiste na interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua.
> 3 A tradução inter-semiótica ou *transmutação* consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais (JAKOBSON, 1995, p. 64-65).

Segundo Costa (1988), no contexto do ensino de línguas estrangeiras, a tradução intralingual é um procedimento natural e seu uso em sala de aula se dá de forma automática, de modo que não encontra críticos. A tradução intersemiótica também está bastante presente, principalmente no uso de imagens e dos próprios gestos do professor. Já a tradução interlingual, conforme veremos, é muito discutida. Podemos distinguir alguns aspectos em relação a este tipo de tradução no ensino de línguas estrangeiras: a tradução pode ser feita da língua materna para a

língua estrangeira, ou da língua estrangeira para a língua materna; ela pode ser mental – um aluno lê um texto na língua estrangeira e o traduz mentalmente, por exemplo – ou escrita; e ainda, como vimos no tópico anterior com Miotti (2006) e Maranhão (2009), pode ser um exercício para a aprendizagem da língua estrangeira, ou o objetivo final da aprendizagem. Neste trabalho lidamos somente com a tradução escrita e, após a análise dos manuais, veremos em quais deles a tradução é mais uma maneira de aprender a língua latina e em quais é o objetivo ou o fim do processo de aprendizagem.

O principal problema da tradução interlingual no ensino de línguas estrangeiras é que ela traz à tona aquilo que, muitos pensam, não deveria se fazer presente: a língua materna. De acordo com Costa (1988, p. 282),

> [...] em geral aprende-se o código lingüístico estrangeiro em meio a um esforço contínuo de **esquecimento** dos elementos que caracterizam o seu código primeiro e que constituíam obstáculos reais ou imaginários à aquisição do novo código.

Sabemos que, especialmente no ensino de línguas clássicas, a tradução sempre esteve e ainda está presente sob o prisma da Abordagem da Gramática e Tradução, sobre a qual discorremos a seguir. No entanto, segundo Costa (1988, p. 282), “nos diferentes métodos que se seguiram (e justamente pelo uso abusivo e ineficiente do anterior) tendeu-se a banir a tradução da sala de aula”.

Em artigo sobre metodologias do ensino de línguas, Leffa (1988), distingue ‘método’ de ‘abordagem’. Para o autor, abordagem (que traduz o termo inglês *approach*) é o termo mais abrangente e diz respeito aos pressupostos teóricos sobre a língua e a aprendizagem. Já o método pode estar dentro da abordagem, e trata das normas de aplicação dos pressupostos de aprendizagem, pode conter, por exemplo, normas de avaliação sobre a elaboração de um curso. O método direto, segundo Leffa (1988), não é um método, e sim uma abordagem. Richards & Rodgers (1986) também definem abordagem e método de maneira semelhante a Leffa (1988), baseando-se no esquema proposto por Anthony (1963). Para os dois autores,

abordagem é o nível no qual suposições e crenças sobre as línguas e a sua aprendizagem são especificadas; já o método é o nível no qual a teoria é colocada em prática e escolhas são feitas em relação ao conteúdo e às habilidades que serão ensinados. Leffa (1988) distingue também ‘aprendizagem’ e ‘aquisição’. A primeira é o desenvolvimento consciente e formal de uma língua, comumente através da explicitação de regras. A aquisição, por sua vez, é o desenvolvimento informal e espontâneo, normalmente através de exposição a situações informais, sem um esforço consciente. Outra distinção feita por Leffa (1988) é ‘segunda língua’ e ‘língua estrangeira’. A primeira é usada no contexto da sala de aula e fora deste, a segunda é usada somente no ambiente escolar. Portanto, no presente trabalho estamos tratando da aprendizagem do latim como uma língua estrangeira, através da tradução.

Levando em conta as distinções feitas acima, a primeira abordagem – conhecida como método – apresentada pelo autor é a AGT, Abordagem da Gramática e da Tradução. Segundo Leffa (1988), esta é a abordagem usada há mais tempo na história do ensino de línguas e a que tem recebido um maior número de críticas. A AGT surgiu

> [...] com o interesse pelas culturas grega e latina na época do Renascimento e continua sendo empregada até hoje, ainda que de modo esporádico, com diversas adaptações e finalidades mais específicas (LEFFA, 1988, p. 212).

Nesta abordagem, o ensino da segunda língua se dá pela primeira, ou seja, as explicações sobre a língua estrangeira são dadas na língua materna do aluno. Os três passos essenciais para a aprendizagem da língua dentro desta perspectiva são: “(a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema)” (LEFFA, 1988, p. 212); parte-se da regra para o exemplo. A pronúncia e a entonação quase não têm importância nesta abordagem, a escrita é a prioridade, desde os exercícios até a leitura final dos autores clássicos da língua. Em relação ao professor, Leffa (1988) afirma que o seu domínio oral da língua não é um aspecto

determinante, já que a maioria das atividades das aulas está no livro-texto, por isso, o que ele precisa dominar é a gramática da língua, com suas regras e terminologias. Segundo o autor,

> O objetivo final da AGT é – ou era – levar o aluno a apreciar a cultura e a literatura da L2. Na consecução desse objetivo, acreditava-se que ele acabava adquirindo um conhecimento mais profundo de seu próprio idioma, desenvolvendo sua inteligência e capacidade de raciocínio (LEFFA, 1988, p. 213).

Richards & Rodgers (1993) apresentam sete características principais da AGT, a qual nomeiam *Grammar-Translation Method*[15]:

> 1. A finalidade do estudo de uma língua estrangeira é aprender a língua para ler sua literatura ou para beneficiar-se da disciplina mental e do desenvolvimento intelectual que resultam do estudo de uma língua estrangeira. A Gramática e Tradução é uma maneira de estudar uma língua que primeiramente a aborda através da análise detalhada de suas regras gramaticais, seguida pela aplicação deste conhecimento à tarefa de traduzir sentenças e textos a partir da língua alvo e para esta. Portanto, vê a aprendizagem da língua como consistindo de um pouco mais do que memorizar regras e fatos a fim de entender e manipular a morfologia e a sintaxe da língua estrangeira. 'A primeira língua é mantida como sistema de referência na aquisição da segunda língua' (Stern 1983:455).
> 2. Ler e escrever são os principais focos; pouca ou não sistemática atenção é dada à fala ou à escuta.

[15] Neste trabalho optamos por tratar Gramática e Tradução como uma abordagem, seguindo a definição de Leffa.

3. A seleção do vocabulário é baseada somente na leitura dos textos usados, e as palavras são ensinadas através de listas bilíngues de palavras, estudo do dicionário e memorização. Num texto típico de Gramática e Tradução, as regras de gramática são apresentadas e ilustradas, uma lista de itens de vocabulário é apresentada com suas traduções equivalentes, e exercícios de tradução são prescritos.
4. A sentença é a unidade básica do ensino e da prática da língua. Grande parte da aula é dedicada a traduzir sentenças a partir da língua alvo e para esta, e é este foco na sentença que é um traço distintivo do método. [...]
5. A precisão é enfatizada. Espera-se que os alunos atinjam padrões altos na tradução, por causa da 'alta prioridade ligada a meticulosos padrões de precisão que, assim como tinha um valor moral intrínseco, era um pré-requisito para passar no crescente número de avaliações formais escritas que cresceram durante o século' (Howatt 1984:132).
6. A gramática é ensinada dedutivamente – ou seja, pela apresentação e estudo de regras gramaticais, que são então praticadas através dos exercícios de tradução. Na maioria dos textos de Gramática e Tradução, um resumo era colocado em seguida para ordenar os pontos gramaticais através do texto, e havia uma intenção de ensinar a gramática de um modo sistemático e organizado.
7. A língua materna do estudante é o meio de instrução. É usada para explicar novos itens e para permitir comparações a serem feitas entre a língua estrangeira e a língua materna do estudante

(RICHARDS; RODGERS, 1993, p. 03 e 04).[16]

Observamos que os autores, Leffa (1988) e Richards & Rodgers (1993), destacam características semelhantes da Abordagem da Gramática e da Tradução, embora os últimos a tratem como um método. Porém, como alerta Pedroso (2006), os dois últimos autores não consideram apropriado o recurso à tradução em uma abordagem comunicativa. Segundo Pedroso (2006), isto acontece porque Richards & Rodgers (1993) não desvinculam a tradução dos objetivos da AGT, abordagem criticada por eles ao longo de sua obra. Ao entenderem a leitura

---

[16] Todas as traduções, quando não houver referência do tradutor, são de minha autoria. O original estará em nota:
"1. The goal of foreign language study is to learn a language in order to read its literature or in order to benefit from the mental discipline and intellectual development that result from foreign-language study. Grammar Translation is a way of studyind a language that approaches the language first through detailed analysis of its grammar rules, followed by application of this knowledge to the task of translating sentences and texts into and out of the target language. It hence views language learning as consisting of little more than memorizing rules and facts in order to understand and manipulate the morphology and syntax of the foreign language. 'The first language is maintained as the reference system in the acquisition of the second language' (Stern 1983:455).
2. Reading and writing are the major focus; little or no systematic attention is paid to speaking or listening.
3. Vocabulary selection is based solely on the reading texts used, and words are taught through bilingual word lists, dictionary study, and memorization. In a typical Grammar-Translation text, the grammar rules are presented and illustrated, a list of vocabulary items are presented with their translation equivalents, and translation exercises are prescribed.
4. The sentence is the basic unit of teaching and language practice. Much of the lesson is devoted to translating sentences into and out of the target language, and it is this focus on the sentence that is a distinctive feature of the method. [...]
5. Accuracy is emphasized. Students are expected to attain high standards in translation, because of 'the high priority attached to meticulous standards of accuracy which, as well as having an intrinsic moral value, was a pre-requisite for passing the increasing number of formal written examinations that grew up during the century' (Howatt 1984:132).
6. Grammar is taught deductively – that is, by presentation and study of grammar rules, which are then practiced through translation exercises. In most Grammar-Translation texts, a syllabus was followed for the sequencing of grammar points throughout a text, and there was an attempt to teach grammar in an organized and systematic way.
7. The student's native language is the medium of instruction. It is used to explain new items and to enable comparisions to be made between the foreign language and the student's native language (RICHARDS; RODGERS, 1986, p. 03 e 04)".

e a escrita como objetivos principais do recurso à tradução, consideram que este tipo de exercício é usado para ensinar vocabulário e aspectos gramaticais através da referência à língua materna. De acordo com Pedroso (2006), os objetivos de caráter pragmático da abordagem comunicativa rejeitam quase que totalmente as considerações metalinguísticas e as comparações com a língua materna, com exceção de casos extremos, por isso, o recurso à tradução não é bem visto por esta abordagem. No entanto, o autor entende que recorrer à língua materna do aluno é lícito, pois

> [...] interpretar é um gesto meta e traduzir se processa nessa dimensão, ora como exercício explícito em ambiente pedagógico, ora como recurso que nos impõe a LM[17] sem pedir permissão porque está no comando e toda exterioridade nos chega por sua mediação (PEDROSO, 2006, p. 66).

Assim, longe de ser rejeitada, a língua materna é o ponto de partida e o ponto de chegada do percurso para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Sobre a AGT, Pedroso (2006) afirma que esta não representava uma incongruência pedagógica, mas uma abordagem coerente com os objetivos para os quais foi concebida: a leitura e a escrita, partindo principalmente de textos teológicos, litúrgicos e literários.

Já Malmkjaer (1998) afirma, na introdução de *Translation & language teaching / Language teaching & translation*, que as críticas ao uso da tradução no ensino de línguas estrangeiras foram levantadas inicialmente no século XIX, sendo reiteradas nos anos 60 e 70 por aqueles que acreditavam que os métodos de ensino de línguas deveriam ser diretos, naturais e comunicativos. De fato, o que se criticava era a abordagem que Leffa (1988) denomina AGT. Segundo Malmkjaer (1998, p. 02), esta

> [...] foi planejada como um meio de ensinar línguas modernas em escolas secundárias na Prússia no fim do século XVIII (Howatt

[17] LM = língua materna.

> 1984:131) baseado no chamado método escolástico tradicionalmente usado por indivíduos estudando a forma escrita de uma língua independentemente, e também para o ensino de Latim e Grego em escolas de gramática […].[18]

O aluno estudava a gramática de uma língua e lia seus textos com a ajuda de um dicionário e de uma gramática e, posteriormente, fazia a tradução destes textos. A autora afirma que este tipo de abordagem funcionou bem para aqueles que intentavam aprender a ler, e continua funcionando para algumas pessoas. O primeiro curso neste estilo em inglês foi publicado em 1793 por Fick – que seguiu o modelo de um curso em francês de Meidinger – e, para facilitar o aprendizado, utilizava a tradução de frases individuais (não de textos inteiros), sendo que os exemplos da gramática eram especialmente confeccionados para explicar o ponto gramatical que estava sendo trabalhado. Malmkjaer (1998) ainda explica que este método se propagou quando as universidades de Cambridge e Oxford estabeleceram um *system of public examinations*. O objetivo era fixar o estudo das línguas modernas nos currículos, e, para que estas tivessem o mesmo *status* que as línguas clássicas, pensou-se que deveriam ser ensinadas pelo mesmo tipo de abordagem, a da gramática e tradução. Segundo Malmkjaer, o *Reform Movement,* que veio criticar esta abordagem, baseou-se em três princípios: "a primazia da fala; a importância do texto ligado ao ensino e aprendizagem; a prioridade da metodologia oral na sala de aula" (MALMKJAER, 1998, p. 03).[19] O uso de sentenças isoladas foi desaconselhado, especialmente nos exercícios de tradução.

Em seguida, a AGT passou a ser criticada pelos novos métodos de ensino, como *Natural Method, Conversation Method, Direct Method, Communicative Approach*, que se baseavam no pressuposto de que aprender a falar uma língua estrangeira não é um processo racional, e sim um processo intuitivo, para o qual

---

[18] "[...] had been devised as a way of teaching modern languages in secondary schools in Prussia at the end of the eighteenth century (Howatt 1984:131) on the basis of the so-called scholastic method traditionally used by individuals studying the written form of a language independently, and also for teaching Latin and Greek in grammar schools […]." (MALMKJAER, 1998, p. 02).

[19] "[...] the primacy of speech; the importance of connected text in teaching and learning; the priority of oral classroom methodology" (MALMKJAER, 1998, p. 03).

as pessoas têm uma aptidão natural. Malmkjaer (1998) destaca alguns argumentos contra o uso da tradução no ensino de línguas, que resumimos em: a tradução é independente e difere das quatro habilidades que definem a competência em uma língua; não é natural; o tempo gasto para traduzir poderia ser usado para exercitar qualquer uma das quatro habilidades; leva os estudantes a associar equivocadamente expressões das duas línguas; priva os estudantes de pensarem na língua estrangeira; só é apropriada para ensino de tradução, não de línguas. Porém, a autora pensa que o nível de verdade de cada uma dessas proposições depende do tipo de tradução de que se está falando, da forma como esta é apresentada aos alunos, e dos textos escolhidos para tal tarefa. Ela ainda salienta que a tradução é uma habilidade diferente das outras quatro, pois envolve a capacidade de relacionar dois sistemas linguísticos apropriadamente.

Em artigo incluído na obra de Malmkjaer (1998), Schäffner (1998), citando Sewell e Higgins, afirma que abordagens que se pautam no método comunicativo de ensino de línguas consideram, muitas vezes, a tradução como contraprodutiva no processo de desenvolvimento de proficiência em língua estrangeira. Porém, a autora elenca seis aspectos aos quais a tradução como exercício pedagógico pode trazer benefícios: 1) aperfeiçoamento da agilidade verbal; 2) ampliação do vocabulário na língua estrangeira; 3) desenvolvimento do estilo da escrita do aluno; 4) melhoria no entendimento de como as línguas funcionam; 5) consolidação das estruturas gramaticais da língua estrangeira para um uso ativo; 6) monitoramento e melhora na compreensão da língua estrangeira. Para Schäffner (1998), alguns desses benefícios são conseguidos tanto com a tradução quanto com a versão. Já os benefícios de número quatro, especialmente, e os de número três e cinco, são conseguidos com a comparação dos sistemas linguísticos da língua materna e da língua estrangeira.

A escolha dos textos a serem traduzidos em sala de aula também é importante. No volume de Malmkjaer (1998), Weatherby (1998), em artigo, discute esta questão. Para a autora, três pontos devem ser observados no momento da escolha: 1) os textos devem ser realísticos, o professor deve situá-los em seu contexto; 2) os textos devem seguir uma

sequência, que levará em conta os objetivos do ensino, indo dos menos complexos problemas de tradução para os mais complexos; 3) os textos devem ter um nível de dificuldade adequado ao estágio de aprendizagem no qual se encontram os alunos, e devem poder ser inteiramente traduzidos por eles.

Schäffer (2000) rebate algumas críticas feitas ao uso da tradução no ensino de línguas estrangeiras. Citando Duff (1989), a autora afirma que ao traduzir o aluno pode observar nuanças e detalhes da língua estrangeira que ele não observaria em outros tipos de exercícios. Além disso, a prática da tradução incentiva o aluno a buscar palavras adequadas para transmitir a mensagem que pretende, contribuindo para que ele se torne um leitor especial que procura não apenas entender o texto que está lendo, mas também redizê-lo. Schäffer (2000) afirma que, ao contrário do que coloca Malmkjaer (1998), a tradução depende das quatro habilidades e o aluno estará praticando-as enquanto traduz, pois os comportamentos, habilidades e componentes cognitivos que operam no processo de produção textual envolvem leitura, escrita, prática oral e compreensão auditiva para que haja entendimento do texto. Quanto ao argumento de Malmkjaer (1998) de que a tradução pode levar o aluno a associar equivocadamente expressões das duas línguas, Schäffer (2000, p. 21) alega que

> Se exercícios de leitura e tradução são desenvolvidos e estudados a ponto de o aprendiz pensar menos em termos de reprodução e/ou cópia, e mais no modo como as línguas se relacionam, logo evidenciar-se-á para os aprendizes que traduzir é muito mais um processo em operação constante, não só entre duas línguas separadas, mas segundo Jakobson (1970), dentro de uma mesma língua também.

O que será levado em conta na relação entre as duas línguas, de acordo com Schäffer (2000), não é a correspondência entre uma e outra, mas se os contextos estão sendo considerados durante o processo de construção do sentido, o que demandará mais atenção dos alunos tanto na compreensão e leitura do texto, quanto na produção e escrita da tradução.

Sobre o papel da língua materna na aprendizagem de uma nova língua, Schäffer (2000) posiciona-se de maneira semelhante a Pedroso (2006). Para a autora, a língua materna fundamenta a experiência do aprendiz com outras línguas, e talvez isto explique o uso do recurso da tradução por parte dos alunos para esclarecer suas dúvidas e inseguranças relacionadas à outra língua. Portanto, é inevitável não recorrer à língua materna em algum momento, até porque isso ajuda a minimizar o estranhamento do aprendiz.

Segundo Oliveira (2001), a revolução cultural ocorrida na segunda metade do século XX, centrada na comunicação eletrônica, fez com que os conteúdos e as disciplinas do currículo escolar fossem revistos, a fim de que o ensino se adaptasse às novas tecnologias. No âmbito da Linguística

> A mudança de ponto de vista resultou na substituição de uma visão de língua meramente estrutural, centrada na modalidade escrita e distante da realidade do falante e da situação de uso, por uma visão social que busca compreender o fenômeno da linguagem a partir de sua observação no uso quotidiano dos falantes (OLIVEIRA, 2001, n. p.).

Uma das consequências desta mudança foi a revisão do ensino das línguas maternas e estrangeiras, o que causou mudanças também nos manuais e livros didáticos, que, atualmente, ainda buscam novos métodos e técnicas. Até mais da metade do século XX, tanto o ensino da língua materna (na modalidade escrita) quanto no das línguas estrangeiras (nas modalidades escrita e falada) partia-se do estudo da gramática, para somente depois recorrer ao texto. Segundo Oliveira, proceder deste modo significa inverter o processo natural de aquisição da linguagem, “de acordo com o qual é a imersão do indivíduo na língua e sua exposição constante à fala que permitem a paulatina sistematização dos usos e a conseqüente formação de uma gramática” (OLIVEIRA, 2001, n. p.). Partindo-se desta perspectiva, a aprendizagem da língua escrita deveria partir do texto, porém esta não foi a prática corrente durante muitos séculos.

Com o surgimento e a consolidação da Linguística, perceberam-se os “erros” que até então estavam sendo cometidos no ensino das línguas. O emprego de princípios desta disciplina no ensino, segundo Oliveira (2001), fez surgir uma nova, a Linguística Aplicada, que se preocupou em primeiro lugar com o ensino das línguas estrangeiras modernas, e, posteriormente, com o ensino da língua materna. Porém, afirma o autor que, em relação ao ensino das línguas clássicas, a aplicação das contribuições da linguística tem sido extremamente lenta. Oliveira (2001, n. p.) sugere algumas razões para este atraso:

> É possível atribuir-se esse comportamento à peculiaridade do ensino dessas línguas, em cujo estudo não se inclui o desenvolvimento das habilidades da escrita, da fala ou da compreensão auditiva, restrito que está à leitura, o que, aliás, de outra perspectiva pode ser considerado uma vantagem.

Segundo o autor, durante muito tempo o ensino de línguas estrangeiras clássicas e modernas teve o mesmo tipo de problemas, que se relacionavam ao fato de que o ensino partia do sistema para a língua, tornando a aquisição dos elementos sistêmicos estanque. No caso das línguas modernas, primeiro se aprendia a fonologia, depois a morfologia, e por último a sintaxe; no caso das clássicas, primeiro a primeira declinação, depois a segunda, e assim por diante. Para o autor, esse problema tem sido aos poucos sanado no caso do ensino das línguas maternas e estrangeiras modernas, porém, no caso das línguas clássicas ainda há muito a ser resolvido. Para Oliveira (2001, n.p.) “há duas questões básicas a serem enfrentadas: a primeira diz respeito à didática, a outra se refere à definição do lugar que cabe (e se cabe algum) na escola ao ensino dessas línguas”. Em relação à didática, o autor pensa que o ensino das línguas clássicas ainda encontra dificuldades para se livrar de uma metodologia tradicional que se fundamenta na perspectiva da *gramática (sistema) > língua*, e que destaca a memorização como instrumento pedagógico.

2.4 TEÓRICOS DA TRADUÇÃO

Neste subcapítulo apresentamos as ideias de três autores, Mounin (1975), Yebra (1994) e Berman (2007), a respeito da tradução em geral e da tradução de línguas antigas. Após a exposição das ideias desses autores e da análise dos manuais, refletimos sobre se a tradução de línguas antigas, mais especificamente do latim, teria particularidades que justificariam um lugar específico para esta dentro dos Estudos da Tradução.

2.4.1 A tradução de línguas antigas

Em *Os problemas teóricos da tradução* (1975), Georges Mounin reúne diversas teorias linguísticas sob o ponto de vista da tradução. O autor ainda não vê a disciplina de Estudos da Tradução como independente, mas como ligada à linguística [20]: “O nosso propósito até agora foi, portanto, fundamentar o direito que tem a tradução de figurar, como problema lingüístico digno de nota, num tratado de lingüística geral” (MOUNIN, 1975, p. 209). Ao mesmo tempo, Mounin (1975) afirma que não se deve encerrar a tradução dentro das fronteiras da linguística.

O tradutor, segundo este autor, não deve conceber a tradução como mera operação linguística. É possível traduzir o latim somente através de sua gramática, sem um estudo da cultura latina? Para Mounin (1975), esta operação se revela impossível. Sua definição de tradução é: “uma operação sobre fatos a um só tempo lingüísticos e culturais, mas cujos pontos de partida e de chegada são sempre lingüísticos” (MOUNIN, 1975, p. 215). O autor afirma que está retomando uma ideia que já estava nos tradutores greco-latinos como Cícero: para traduzir o *sentido* não basta conhecer a língua, é necessário conhecer igualmente as coisas a que o texto se refere.

[20] Os Estudos da Tradução, como disciplina, foram estabelecidos por Holmes, em *The name and nature of Translation Studies* (1988). Neste texto, o autor caracteriza a disciplina como independente e empírica, com dois grandes objetivos: descrever o fenômeno da tradução como este se manifesta no nosso mundo, e estabelecer princípios gerais pelos quais este fenômeno pode ser prognosticado e explicado. Holmes ainda apresenta no mesmo texto um mapa dos principais ramos dos Estudos da Tradução.

Os fatos culturais são explorados por Mounin (1975) na quinta parte de sua obra, *Civilizações múltiplas e tradução*. Nesta, o autor afirma que toda língua pode ser descrita como um sistema algébrico de relações e de correlações formais. A tradução, porém, não pode ser reduzida a

> [...] problemas de conversões algébricas formais, à passagem mecânica das fórmulas lingüísticas de um sistema (o russo, por exemplo) para as fórmulas lingüísticas de um outro sistema (o francês) (MOUNIN, 1975, p. 209).

Isso porque há uma parte da língua que pode ser redutível a um sistema – a morfologia e a sintaxe – constituindo-se, assim, em uma espécie de álgebra. No entanto, há outra parte – o léxico – que resiste a tal tratamento, e a estruturação formal e completa do mesmo, segundo o autor, ainda não existe. Mounin (1975) explica que os próprios matemáticos sugerem que o limite estabelecido para o emprego da expressão *sistema algébrico*, talvez seja de natureza lógica, e que a matemática formal "é uma espécie de modelo vazio que só adquire a plenitude de sua validade quando verificado num mundo de significações" (MOUNIN, 1975, p. 210), no mundo das verificações, no qual valores aritméticos (numéricos) são atribuídos aos signos e símbolos algébricos.

Mounin (1975) explica as ideias de Bar-Hillel para as fórmulas anteriores, de que, os modelos matemáticos, que descrevem de modo abstrato os fenômenos da física, devem apoiar-se em regras de correspondência com a realidade física concreta, pois a teoria em si mesma, despida das regras de correspondência, constitui um *cálculo não-interpretado*. Apenas com a união das regras de correspondência, os termos teóricos adquirem uma significação e podem ser interpretados, tornando-se a linguagem teórica um meio de comunicação. Para Mounin (1975, p. 211),

> A lingüística descritiva moderna (a estrutural, a distribucional) obtém, ou poderia obter fórmulas vazias, morfológicas e sintáticas desse mesmo tipo: pode-se dizer que elas

> refletem a estrutura das línguas como *cálculos não-interpretados*.

As fórmulas só se tornam significantes se lhes forem atribuídos valores concretos que as conectem ao mundo da experiência não linguística, assim, para Mounin (1975), o léxico está para a linguística descritiva formal como a aritmética está para a álgebra. Neste sentido, o autor demonstra ser possível ter duas leituras linguísticas isoladas de um texto: a das estruturas formais não-interpretadas e a das estruturas formais interpretadas por adição de valores semânticos. Mounin (1975) dá cinco provas de que essas duas leituras seriam possíveis isoladamente: 1) línguas ainda insuficientemente decifradas; 2) aprendizagem de línguas estrangeiras – conhecimento praticamente completo do sistema morfológico e sintático, porém conhecimento insuficiente do vocabulário; 3) gírias; 4) jogos literários (ex.: Guimarães Rosa); 5) '*Eu sei francês*' – consegue-se ler a estrutura formal, mas não há uma compreensão total da sentença por não se dominar os valores semânticos que a tornariam plenamente significante.

Na sua perspectiva, a tradução não pode permanecer no domínio do cálculo não-interpretado, e, sim, deve atribuir valores semânticos concretos às fórmulas vazias, pois o material e o produto final de qualquer tradução representam significações. Há, segundo Mounin (1975), duas vias de acesso às significações: a linguística e a etnográfica. O autor considera etnografia a "descrição completa da cultura total de uma determinada comunidade", entendendo como culturas "o conjunto de atividades e de instituições através das quais essa comunidade se manifesta" (MOUNIN, 1975, p. 214). Baseado nesta definição, Mounin (1975) endossa a tese de Trager: "as relações entre a linguagem e cada um dos outros sistemas culturais conterão todas as significações das formas lingüísticas e constituirão a metalingüística dessa cultura" (MOUNIN, 1975, p. 214). Portanto, é necessário para o tradutor não apenas conhecer a língua a ser traduzida, mas também, e em igual medida, estudar a etnografia da comunidade dessa mesma língua: "todo tradutor que, de mil maneiras empíricas, não se tenha transformado em etnógrafo da comunidade cuja língua traduz, é um tradutor incompleto" (MOUNIN, 1975, p. 219).

Mas, no caso do latim, o acesso às significações por meio da etnografia se revela impossível, pois se trata da tradução de textos produzidos por uma civilização não mais existente. A solução, segundo Mounin (1975, p. 221), está em “recorrer à história como descrição etnográfica do passado e, particularmente, como exploração etnográfica empreendida por uma civilização sobre o seu próprio passado”. Assim, o tradutor passa de etnógrafo a filólogo. Mounin (1975, p. 221) afirma que:

> A filologia constitui uma *pré-edição* do texto a ser traduzido (no sentido de que ela traz para esse texto, em suas edições críticas, esclarecimentos quanto às informações não-explícitas por ele veiculadas), assim como uma *pós-edição* desse mesmo texto (no sentido de que ela acrescenta ao texto, original ou traduzido, notas que completam o acesso às significações).

Filologia, na sua perspectiva, é uma etnografia não-orgânica do passado.

Por isso, pode-se afirmar novamente que é possível compreender as relações formais que constituem o sistema linguístico de uma língua (estrutura lexicológica, morfológica, sintática) sem atingir os significados. A compreensão destes só seria possível mediante outra operação: “o conhecimento das relações *arbitrárias,* através do tempo, desta vez, dos mesmos signos com seus significados sucessivamente diferentes” (MOUNIN, 1975, p. 224). Mounin retira de Bréal um exemplo de como resultaria a tradução sem o conhecimento histórico:

> Suponhamos, diz Bréal, que para conhecer as magistraturas romanas só contamos com a etimologia e não com a história de termos como *cônsules* (os que tomam assento juntos), *praetor* (o que caminha na frente), *tribunus* (o homem da tribo), etc.: nós leríamos os textos latinos, sem entretanto, os compreender (MOUNIN, 1975, p. 215).

Dentro desta perspectiva, o autor declara que *compreender o latim* significaria não só saber a língua latina, mas também conhecer a história do mundo latino, tarefa do tradutor-filólogo. A análise feita das operações executadas sob o rótulo de filologia permite concluir, mais uma vez, que as operações de tradução têm uma natureza dupla, e que se pode compreender, nos textos referentes ao passado, os significantes sem compreender os significados.

> Compreender os significantes sem compreender os significados é compreender tudo aquilo que é posto ao nosso alcance pelas relações formais que constituem o sistema lingüístico de uma língua, sua estrutura: lexicológica, morfológica, sintática – o que pode ser feito sem atingir os significados. A compreensão dos significados, somada à anterior, é acessível graças a uma outra operação: o conhecimento das relações *arbitrárias*, através do tempo, desta vez, dos mesmos signos com seus significados sucessivamente diferentes (MOUNIN, 1975, p. 224).

Yebra (1994), em artigo anteriormente citado, também explora problemas específicos da tradução de línguas antigas, especialmente do latim. Segundo o autor, a tradução de línguas clássicas se distingue da tradução de línguas modernas pelo seu valor como instrumento para a aprendizagem da língua que se traduz. Para Yebra (1994), a prática da tradução deve ser o instrumento didático mais recorrente no ensino do latim, sem que seja concebida, ao mesmo tempo, como um simples instrumento, mas com um fim em si mesma.

Segundo o autor, a aprendizagem da tradução, em geral, demanda três coisas: *naturaleza, enseñanza* e *ejercicio*. Já o processo da tradução compreende duas fases: a compreensão e a expressão. Durante a leitura do original, o texto começa a sofrer a influência do tradutor e a não ser mais o mesmo, o leitor realiza inconscientemente uma rápida análise semântica, que consta de uma análise léxico-morfológica e morfossintática, e

ainda outra pragmática. Quando algum trecho não é imediatamente compreendido, o leitor necessita, com frequência, recorrer conscientemente a alguma ou a todas aquelas análises. A leitura de textos latinos, segundo Yebra (1994), demanda em especial o recurso às análises, as quais, para serem executadas, pedem um grande conhecimento do léxico, das estruturas gramaticais e da realidade linguística da língua por parte do leitor. E essas mesmas análises se desenvolvem na mente do tradutor habituado aos textos latinos com muita rapidez, e, poucas vezes, tornam-se conscientes. O erro em algumas dessas análises pode resultar numa compreensão inexata do texto latino, e, consequentemente, numa tradução equivocada. Por isso o tradutor deve ser, antes de tudo, um bom leitor.

Uma das dificuldades na tradução do latim, segundo o autor, é o caráter sintético desta língua. A ausência de artigos é uma das características que podem confundir o tradutor. Um exemplo seria a frase de César, de *Guerra das Gálias*: *quod ex ea ciuitate Orgetorigis filiam in matrimonium duxerat*. Duas traduções são linguisticamente possíveis: “Porque havia se casado com **a** filha de Orgetórix, que era daquele país” ou “Porque havia se casado com **uma** filha de Orgetórix, que era daquele país”. Para traduzir esta frase corretamente, o tradutor precisa saber se Orgetórix tinha somente uma filha ou mais de uma. Por isso, Yebra (1994) afirma que é importante ler toda a obra antes de traduzir o trecho escolhido, pois ela mesma pode conter a resposta que o tradutor precisa.

Outra fonte de dúvidas são a polissemia léxica, morfológica e sintática. A polissemia se dá em todas as línguas naturais, e, para o tradutor, é indiferente que a ambiguidade proceda de uma autêntica polissemia (uma mesma palavra contém vários significados) ou de homonímia (duas ou mais palavras compartilham um mesmo significante), a dificuldade é a mesma. Encontrada uma ambiguidade, o tradutor pode conservá-la ou eliminá-la na tradução. Segundo Yebra (1994), para decidir entre uma ou outra atitude, o tradutor deve considerar: a) se a ambiguidade do original é involuntária ou voluntária; b) se involuntária, perguntar-se se a ambiguidade enriquece a mensagem; c) se é claramente involuntária e causa algum tipo de confusão na leitura. Se a ambiguidade corresponder ao primeiro caso, o tradutor deve conservá-la. No segundo caso, o

tradutor deve fazer o possível para mantê-la, para que o leitor possa decidir sobre a interpretação do trecho. Se a ambiguidade causa confusão, a atitude a ser adotada pelo tradutor é discutível. No caso da ambiguidade não poder ser reproduzida na língua de chegada, ele deve recorrer à nota de rodapé.

Sobre a tradução de poesia, Yebra (1994) explora dois problemas principais: a reprodução das aliterações e sua tradução, se em verso ou em prosa. Sobre as aliterações, o tradutor deve reproduzi-las quando possível, fazendo uso dos recursos da língua de chegada. Já sobre o modo como se deve traduzir os versos, Yebra (1994) declara que a prosa possibilitará mais fidelidade ao sentido, e o verso manterá o ritmo; ao mesmo tempo, a prosa destrói o ritmo, o verso arruína a exatidão. Uma solução para a tradução dos hexâmetros clássicos seriam os versos livres, porém, para Yebra (1994), uma boa tradução poética em prosa é melhor que uma má tradução em verso. Entretanto, uma boa tradução em verso é melhor que uma boa tradução em prosa, e, ainda melhor que estas seria uma boa tradução em versos livres, sendo que o tradutor deve ser, antes de tudo, fiel ao conteúdo do original.

Por fim, Yebra (1994, p. 344) conclui dizendo que "a regra de ouro para toda tradução é, na minha opinião, dizer tudo que disse o original, não dizer nada que o original não diga, e dizer tudo com a correção e naturalidade que permita a língua em que se traduz"[21]. A concepção de tradução de Yebra não é isenta de questionamentos por outras linhas teóricas, que concebem a prática da tradução de outra forma. Mas a presença deste pensador aqui em nosso trabalho deve-se a que é um dos poucos que atualmente tem expressado uma perspectiva da tradução do latim para nossos dias.

2.4.2 A tradução e a letra

[21] "La regla de oro para toda traducción es, a mi juicio, *decir todo* lo que dice el original, *no decir nada* que el original no diga, y *decirlo todo con la corrección y naturalidad* que permita la lengua a la que se traduce" (YEBRA, 1994, p. 344).

Antoine Berman (2007) em *A tradução e a letra ou o albergue do longínquo* critica as teorias tradicionais que concebem o ato de traduzir como um resgate estetizante do sentido, e analisa algumas traduções “literais” que considera “grandes”, sendo que, para este autor, traduzir literalmente não significa aquilo que os espanhóis chamam de uma *traducción servil*, e sim a tradução do texto enquanto *letra*. Segundo o autor, a grande maioria das traduções se desvia da relação *literal* com a letra, enquanto que as teorias da tradução condenam a chamada tradução palavra por palavra, ou o literalismo. Tais teorias são, segundo Berman (2007), o “epifenômeno” de uma figura predominante na tradução ocidental. Esta se caracteriza por três traços: culturalmente falando, é etnocêntrica; literariamente, é hipertextual; e, filosoficamente, é platônica. Estes traços ocultam o que seria uma essência mais profunda da tradução: a ética, a poética e o pensante, que se definem em relação à letra, que é, por sua vez, seu espaço de jogo. Para chegar a esta essência mais profunda, Berman (2007) afirma que é necessário operar uma destruição da figura tradicional da tradução, precedida de uma análise do que há por destruir. Esta análise é denominada por ele *analítica da tradução* e critica esta mesma tradição etnocêntrica, hipertextual e platônica.

O autor se detém na tradução etnocêntrica e hipertextual (deixa de lado a questão do platonismo), que, segundo afirma, são as formas consideradas normais e normativas de tradução. Deve-se entender etnocêntrico como o que traz tudo à sua própria cultura, às suas normas e valores. Já hipertextual quer dizer qualquer texto concebido por uma transformação formal a partir de um texto já existente, seja por imitação, plágio, pastiche, paródia ou adaptação. Essas relações hipertextuais estão, do ponto de vista formal, muito próximas da tradução. A tradução etnocêntrica e hipertextual, segundo o autor, nasceu em Roma. Passado o período em que os autores latinos escreviam em grego, veio outro em que há uma tradução massiva de textos gregos, através da anexação sistemática dos textos, das formas e termos gregos, e que é o fundamento da literatura latina, como vimos no início deste capítulo. “Mas os sentidos, como que capturados, trasladou-os à sua língua, como um direito de vencedor”, “não traduzir uma palavra a partir de outra palavra, mas o sentido a partir do sentido” (BERMAN, 2007, p. 31): estas

duas frases de São Jerônimo são citadas por Berman como sendo a concepção da tradução que se tornou canônica no Ocidente.

O sentido, na perspectiva da tradução etnocêntrica e hipertextual, é considerado como um ser em si, que a tradução faz passar de uma língua a outra. A captação platônica do sentido é etnocêntrica, segundo Berman (2007), pois parte do pressuposto de que traduzir é apreender o sentido, separá-lo de sua letra, “a fidelidade ao sentido é obrigatoriamente uma infidelidade à letra” (BERMAN, 2007, p. 32). E, nessa concepção, ser infiel à letra estrangeira significa ser fiel à sua própria letra, por isso Berman (2007, p. 33) alega que “a captação do sentido afirma sempre a primazia de uma língua”, pois o sentido da obra estrangeira deve submeter-se à língua de chegada. A primazia do sentido é a essência da tradução etnocêntrica.

Os dois princípios desse tipo de tradução apontados por Berman (2007) são: a obra estrangeira deve ser traduzida de modo que não se “sinta” a tradução, e esta deve ser feita de maneira que se tenha a impressão de que é desta forma que o autor estrangeiro teria escrito se o tivesse feito na língua para a qual se traduz. Isto quer dizer que as marcas da língua de origem devem ser apagadas, ou pelo menos restringidas, de forma que o leitor não se choque com estranhamentos lexicais ou sintáticos. A língua da tradução neste caso é normativa, e tenta causar no leitor de chegada a mesma impressão que foi causada no leitor de origem. A consequência destes dois princípios é, segundo Berman (2007), a intervenção massiva da literatura, pois, para que não se sinta a tradução como tradução, recorre-se a procedimentos literários, pois uma boa tradução, tem que ser escrita em “bom francês”, ou seja, em francês clássico, para que o leitor não sinta que está lendo uma tradução. Este é o ponto no qual a tradução etnocêntrica torna-se hipertextual.

O autor esboça então sua analítica da tradução, que diz respeito às forças deformadoras que se exercem no domínio da prosa literária, que, “pelo fato de captar, condensar e mesclar todo o espaço polilingüístico de uma comunidade” (BERMAN, 2007, p. 46), acaba se caracterizando por uma certa *informidade*. Esta seria, segundo Berman (2007), característica da grande prosa. Pelo fato de o prosador ter de lidar com uma grande massa linguística, ele acaba tendo um certo *não-controle* sobre

sua escrita, e, “quanto mais o objetivo da prosa é total, tanto mais esse não-controle é manifesto [...]” (BERMAN, 2007, p. 47). Essa massa linguística traz questões específicas à tradução, tornando-se o principal problema desta “respeitar a *polilogia informe* do romance e do ensaio” (BERMAN, 2007, p. 47).

As tendências deformadoras “formam um todo sistemático, cujo fim é a destruição, não menos sistemática, da letra dos originais, somente em benefício do ‘sentido’ e da ‘bela forma’” (BERMAN, 2007, p. 48). O pressuposto para essa analítica, segundo Berman (2007), é o de que o que constitui a prosa é ao mesmo tempo rejeitar essa “bela forma” e o sentido, mascarando este pela automização da sintaxe.

Estas tendências seriam treze, que, segundo o autor, dizem respeito a *toda* tradução, qualquer que seja a língua, pelo menos em espaço ocidental: *a racionalização; a clarificação; o alongamento; o enobrecimento; o empobrecimento qualitativo; o empobrecimento quantitativo; a homogeneização; a destruição dos ritmos; a destruição das redes significantes subjacentes; a destruição dos sistematismos; a destruição ou a exotização das redes de linguagens vernaculares; a destruição das locuções; o apagamento das superposições de línguas.* A tradução governada pelas forças e tendências apresentadas é, para Berman (2007), fundamentalmente *iconoclasta*. Em lugar de a letra absorver o sentido, este tipo de tradução faz com que das ruínas da letra deslocada brote um sentido “mais puro”.

Finalmente, o autor analisa as traduções de Hölderlin, Chateaubriand e Klossowski. Analisar a tradução deste último, segundo Berman (2007), não é somente analisar o *como*, mas também o *porquê*. Por um lado, afirma Berman (2007), as traduções de Klossowski de *Eneida* e *Odisseia* inspiraram duas das mais ambiciosas obras da literatura moderna, *A morte de Virgílio* e *Ulisses*, portanto, aqueles textos não apenas continuam a influenciar, mas a literatura moderna teve de “haurir” desta fonte. Por outro lado, há no século XX uma necessidade de reaproximação da origem, caracterizada por um grande movimento de retradução, que é, segundo o autor, sempre e em primeiro lugar um movimento *histórico*. Esta retradução moderna é, para Berman (2007), uma *memória repatriante*. Estas obras foram sempre traduzidas livremente, adaptadas, imitadas, porém isto, no século XIX, sofreu o que Berman (2007) chama de um

duplo afundamento, causado, de um lado, pela ruptura crescente da literatura, e de outro, pela crescente dominação da filologia sob estes textos.

A filologia, de acordo com Berman (2007), além de estabelecer e fixar os textos, também publica traduções críticas que procuram restaurar o sentido dos textos, sem ambição literária. Desta forma, as outras traduções que não tinham bases "científicas" passaram a ser menosprezadas no sentido de que não situavam o leitor historicamente, não restituíam o sentido da obra, como as edições filológicas, que passaram a dominar o acesso aos textos clássicos. Este domínio da filologia, segundo Berman (2007, p. 112),

> [...] se revelou *fatal* para nossa relação com as obras clássicas, porque produziu traduções fundamentalmente *não legíveis*. [...] Pois o conhecimento 'exato' de uma obra e de uma língua não habilita *em absoluto* à tradução e ao comentário.

O movimento de retradução do século XX tenta se aproveitar das contribuições positivas da filologia, porém em conformidade com as obras e sua relação com a língua em que foram escritas.

A tradução de Klossowski levanta uma questão importante para a tradução do latim, abordada por Berman (2007), a da ordem da frase, pois tanto o francês, língua de Berman, quanto o português são línguas analíticas, nas quais a ordem das palavras não é livre e obedece a certas regras. Sobre esta questão, o autor evoca Foucault, que diz: "a frase latina [...] pode obedecer a duas ordens: a da sintaxe, que as declinações tornam sensível; e a outra, puramente plástica, que uma ordem das palavras sempre livre, mas nunca gratuita, revela" (BERMAN, 2007, p. 115). Em decorrência desses fatos, o tradutor se vê diante de um impasse: de um lado, traduzir a frase na ordem em que as palavras aparecem resultaria um texto ininteligível na língua de chegada; de outro, colocar a frase numa ordem direta, canônica, deforma a letra do original, pois, como afirmou Foucault, a ordem na frase latina é livre embora não gratuita. Berman (2007) encontra a solução para este problema na já citada tradução de Klossowski da *Eneida*, de Virgílio.

Para o autor, a tradução de Klossowski é uma das "grandes traduções literais" existentes. O calco[22], para este tradutor, era obviamente impossível, por isso o que Klossowski fez foi ater-se à textura do original e *sugerir* o jogo de palavras latinas virgilianas. Sua tradução se afasta do original, mas dá a impressão de ser literal, distinguindo, segundo Berman (2007), dois planos: o primeiro é o modo geral da tradução, com uma forte latinização do francês; e o segundo é aquele no qual a latinização acontece sem ser um calco, que violentaria a língua de chegada. A solução está em reproduzir globalmente o jogo das rejeições, inversões e deslocamentos do latim, de modo que estes elementos "estranhos" aconteçam, mas em um lugar aceitável pela língua de chegada. Berman (2007, p. 121) afirma que o ponto essencial é "procurar na frase francesa as malhas, os buracos por onde ela pode acolher – sem *demasiada* violência [...] – a estrutura da frase latina", o que só será possível se o tradutor procurar o não-normatizado em sua língua.

[22] Costa (1988), em artigo anteriormente citado, baseando-se em Vinay e Dalbernet (1958), define calco como aquilo que "traduz-se a forma estrangeira. Exemplo: *Mise-en-scène = Puesta en escena*" (COSTA, 1988, p. 287).

3 MANUAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA LATINA

Neste capítulo os manuais escolhidos são cronologicamente descritos e analisados individualmente sob a perspectiva das teorias apresentadas no capítulo anterior. Em relação às descrições, procuramos trazer aqui principalmente as questões sobre tradução, descartando alguns pontos específicos sobre a gramática da língua que não intentamos analisar neste trabalho. Por esta razão, algumas descrições e análises são mais extensas que outras, pois certos manuais possuem mais elementos que nos interessam neste trabalho. Buscamos fazer uso de vocabulário e tom equivalentes aos dos respectivos autores, de forma que o leitor possa perceber se os manuais são prescritivos ou não. Sobre a análise, abordamos algumas questões que são retomadas e discutidas, juntamente com outras, no capítulo seguinte.

3.1 GRAMMATICA LATINA – A. PINTO

Por conta do estado de conservação da obra[23], não foi possível encontrar sua data de publicação, e, apesar das pesquisas feitas, também não se conseguiu obter este dado. No entanto, o autor afirma em sua *Advertência*, no início da obra, que sua *Grammatica* veio atender às diretrizes da reforma do então Ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco de Campos, que data de 18 de abril de 1931. Portanto, sua publicação é posterior a este ano. Esta reforma estabeleceu parâmetros para o ensino e admissão no ensino secundário [24], que deveria ser ministrado no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro ou em estabelecimentos sob regime de inspeção oficial. Também ficou estabelecido nesta reforma que o ensino secundário compreenderia dois cursos seriados: o fundamental e o complementar. No fundamental, a disciplina de Latim seria ministrada nos dois últimos anos de estudos, na quarta e quinta séries. O curso complementar se destinaria aos alunos interessados em ingressar em alguma instituição de ensino superior, e teria a duração de dois anos, com ensino obrigatório de Latim durante este período para os alunos que desejassem se matricular nos cursos de Direito.

Os capítulos seguintes da obra de Pinto (s.d.) dedicam-se a explicar a gramática do latim, trazendo exemplos, mas nenhum exercício. A primeira parte se compõe de um capítulo que versa sobre o *Alphabeto latino*, e a questão *O latim e o português*. A segunda parte se intitula *A Palavra*, e contém os seguintes capítulos: *As flexões casuaes*, *Dos adjectivos, Pronomes, Do verbo, Preposições, Advérbios, Conjuncções* e *Interjeições.* Segue então a terceira parte intitulada *A phrase.* No capítulo dez o autor afirma: "entre as finalidades do estudo da língua latina figura, como um dos seus principaes objectivos, a acquisição do *habito de pensar celere, profunda e cuidadosamente*" (PINTO,

---

[23] Estamos utilizando a seguinte edição: PINTO, Adriano. **Grammatica latina: para os cursos-gymnasial e admissão às escolas de Direito.** Rio de Janeiro: Braga & Valverde, [19--].

[24] As informações seguintes foram obtidas através do link: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm, acessado em 01/09/2008.

s.d., p. 143). No entanto, Pinto (s.d.) alerta que para se colher as recompensas do estudo do latim é necessário um trabalho perseverante de análise do trecho que se pretende traduzir.

Este manual partilha de alguns pressupostos teóricos da AGT, Abordagem da Gramática e da Tradução. Segundo Leffa (1988), conforme visto no primeiro capítulo, o objetivo final desta abordagem seria levar o aluno a apreciar a cultura e a literatura da língua estrangeira. Durante seu estudo, acreditava-se que o aluno iria adquirir um conhecimento mais aprofundado da sua própria língua, além de desenvolver sua inteligência e capacidade de raciocínio.

O modo como o autor apresenta a matéria evidencia que seu manual faz parte daqueles criticados por Oliveira (2001), cujo artigo apresentamos no primeiro capítulo. Segundo este autor, durante certo período, o ensino das línguas modernas e das clássicas partilharam dos mesmos problemas, sendo o principal deles o fato de que o ensino partia do sistema para a língua, tornando a aquisição dos elementos sistêmicos estanque. O aluno primeiro aprendia a fonologia, depois a morfologia, seguida da sintaxe, o que é uma prática deste manual: o aluno inicia o estudo no alfabeto latino, passando para as palavras, as flexões, para então chegar ao estudo da frase e, por fim, conforme veremos, à sintaxe dos casos.

A ausência de exercícios de tradução é justificada pelo autor por esta ser uma recomendação do *Programa oficial,* porém ele não explica que programa seria esse. Ainda assim recomenda que, sendo um dos objetivos do estudo do latim o conhecimento da antiguidade clássica, só os autores clássicos latinos devem ser traduzidos, devendo o aluno iniciar com autores como Eutrópio e Fedro, para em seguida passar a traduzir autores como Virgílio, César, Horácio e Cícero. Em seguida, explica os passos que o aluno deve seguir nos exercícios de tradução:

> Para *traduzir um trecho* do latim para o português o alumno,
> 1º - Fará a leitura do trecho, de preferência em voz alta.
> 2º - Com o auxílio do *Diccionario* procurará conhecer o significado dos vocábulos que se

> encontrem no trecho, assim como o seu valor lexicológico.
> 3º - Dividirá o período em orações, analysará cada uma dellas, observando as *Regras de Concordância* e a *Syntaxe dos Casos* (PINTO, s.d., p. 144).

A tradução é o resultado de uma minuciosa análise sintática. Não há preocupação por parte do autor em abordar possíveis problemas e dificuldades que o aluno pode enfrentar em tal tarefa. Pinto (s.d.) então apresenta as *Regras de Concordância* do adjetivo, verbo, predicativo e pronome relativo. Em seguida versa sobre a *Sintaxe dos casos*, última parte que trata sobre gramática da obra. O capítulo onze é dedicado à *Literatura Latina*, no qual o autor fala sobre a influência grega na literatura latina, sobre os períodos desta última, dando exemplos de textos de cada um deles. A última parte, *Regulae Juris,* traz várias frases relacionadas ao Direito com suas respectivas traduções, o que pode nos levar a conclusão de que este manual se destinaria aos estudantes do curso complementar que ambicionavam ingressar na faculdade de Direito. Um dos aspectos positivos deste manual é a preocupação do autor em trazer ao aluno elementos da literatura e cultura latina, e sua recomendação em usar textos de autores latinos nas traduções. Vimos através da pesquisa de Miotti (2006), apresentada no capítulo anterior, que atualmente se recomenda que o estudo da língua latina caminhe ao lado do estudo da literatura, prática já exercida por Pinto (s.d.).

3.2 LA TRADUCTION DU LATIN – J. MAROUZEAU

A obra[25] foi publicada em Paris em 1931, e sua escolha se deu pelo fato de seu autor ser constante referência a outros estudiosos da língua latina, conforme comprovaremos ao analisar alguns dos manuais brasileiros, e por se propor a tratar de questões específicas de tradução da língua latina. Esta é, para Marouzeau (1943), não somente um exercício para a aprendizagem da língua, mas uma atividade, como disse Yebra em texto já citado, com um fim em si mesma. A obra não é dirigida a alunos iniciantes, mas àqueles que já possuem conhecimentos de latim, porém necessitam de orientações sobre como traduzir os textos latinos. Não há exercícios, apenas exemplos de frases e textos traduzidos pelo autor.

No prefácio da obra, Marouzeau (1943) afirma que traduzir não é uma arte, e sim uma técnica que comporta um método rigoroso que pode ser aprendido. Seu objetivo é de ensinar, na medida do possível, a técnica da tradução, levando em conta, principalmente, os questionamentos dos alunos dos liceus e das faculdades sobre a mesma. O autor condena a tradução que procura facilitar o texto a fim de que o leitor o compreenda, assim como aquela tradução que o professor faz na sala de aula, que objetiva, essencialmente, fazer aparecer sob o vestuário da tradução o esqueleto do texto. Para o autor, uma das dificuldades em traduzir o latim é a distância temporal entre esta língua e o francês, e o fato de que representa uma cultura e mentalidade diversas. Por isso, Marouzeau (1943) afirma que é excepcional que a tradução do latim possa ser *un calque de l'original*, uma transposição. A frase latina, segundo o autor, aparece como um conjunto de palavras sem ordem e sem ligação; antes de iniciar a tradução, coloca-se a frase em uma ordem conveniente; tira-se disto uma tradução literal, que, mesmo tendo o aluno uma boa gramática e um bom dicionário, está longe de se tornar uma boa tradução. O conceito de tradução literal que Marouzeau (1943) traz é diferente do conceito de Berman (2007). Para este autor, tradução literal é a

---

[25] Estamos utilizando a seguinte edição: MAROUZEAU, J. **La traduction du latin: conseils pratiques.** 3.ed. Paris: Les Belles Lettres, 1943.

tradução da letra, e não a *traducción servil* dos espanhóis, que parece ser como Marouzeau (1943) a entende.

A primeira parte da obra se intitula *Conseils généraux*, na qual o autor aconselha o aluno a não traduzir com pressa, nem desistir rápido; ele deve avançar primeiro das palavras latinas ao sentido, depois do sentido às palavras francesas. Sob a perspectiva de Berman (2007), esta afirmação (juntamente com outras encontradas ao longo do texto) revela uma concepção etnocêntrica e hipertextual da tradução, pois o sentido é visto como um ser em si, que a tradução faz passar de uma língua à outra. Este tipo de tradução é etnocêntrica porque pressupõe que traduzir é apreender o sentido e separá-lo de sua letra, afirmando a primazia de uma língua sobre a outra. Aqui o sentido da obra estrangeira é captado e submetido à língua de chegada, o francês.

Em *La construction*, Marouzeau (1943) afirma que a frase latina porta em si mesma sua explicação e que se deve desenrolá-la realizando o que ele chama de construção gramatical. Esta construção supõe o conhecimento das declinações, conjugações e da sintaxe. Para realizá-la, o aluno deve primeiro isolar as proposições, separando a proposição principal das subordinadas. Em seguida, deve reconhecer as formas gramaticais e, finalmente, definir as relações sintáticas. Todos esses passos são exemplificados exaustivamente. Porém, o autor afirma que se, mesmo seguindo todos os seus conselhos, o aluno não conseguir esclarecer a construção da frase, ele deve raciocinar aos poucos, começando pela primeira palavra da frase, tentando descobrir se esta é um substantivo ou um adjetivo, por exemplo, seguindo assim com o restante das palavras. Em seguida, apresenta uma carta de Plínio o Jovem e sua respectiva tradução, exemplificando o exercício de construção gramatical.

A terceira parte versa sobre *Le sens*. Segundo Marouzeau (1943), o conhecimento da construção não traz necessariamente a descoberta do sentido. O dicionário traz várias definições para um só vocábulo e é sempre uma tarefa difícil escolher uma. Por isso, o autor recomenda que não se traduza as palavras uma a uma, mas que se tenha o dicionário aberto em vários trechos, até que não reste dúvida quanto ao significado do vocábulo. Porém, o aluno também deve saber ler sem dicionário. Por sua

experiência mostrar que há um grande número de erros cometidos pelos alunos por causa da ignorância do valor dos demonstrativos, dos possessivos, de certas conjunções, dos relativos e indefinidos, Marouzeau (1943) traz uma lista desses, juntamente com explicações e exemplos de frases em que estão empregados. Apresenta também tempos verbais que possam causar dúvidas. Para encontrar o sentido, diz ele, deve-se unir, comparar, colocar em contato os termos que se assemelham, que se opõem, que se correspondem. Novamente, o sentido é aqui visto como algo a ser captado pelo tradutor, algo que está para ser descoberto e apreendido do original, e que é o resultado de uma análise gramatical das sentenças.

La traduction é a quarta parte da obra. Nesta, o autor aborda, primeiramente, a questão do dicionário, destacando mais uma vez a multiplicidade de sentidos de uma mesma palavra, e pedindo que o aluno desconfie das traduções de expressões com frases de autores latinos que se encontram no dicionário, pois este tem por objetivo apenas fazer compreender, e não traduzir. Segundo o autor, toda tradução que se apresenta ao espírito deve ser submetida à prova do contexto e somente deve ser adotada se aquela a este se adaptar sem esforço. Quando a palavra desconhecida não for encontrada no dicionário, Marouzeau (1943) aconselha o aluno a olhar além do verbete concernente à palavra a traduzir, procurando os verbetes das palavras da mesma família. Uma pergunta frequente entre os alunos é: deve-se traduzir livremente ou palavra por palavra? Segundo o autor, não se deve traduzir livremente, pois o tradutor tem uma obrigação em relação ao seu texto, e deve se sujeitar a esta. Não se pode respeitar o palavra-por-palavra, mas se deve traduzir sem o perder de vista. Deve-se traduzir provando que se compreendeu o sentido e a construção.

O autor apresenta várias frases com construções gramaticais peculiares e suas respectivas sugestões de tradução. Para ele, o hábito da tradução latina criou pouco a pouco uma espécie de “língua tradicional da versão”, representada por um francês em desuso, e que o tradutor deve evitar. Quando se apresentar uma expressão da qual se tem em francês somente um equivalente sem valor, deve-se procurar dizer a mesma coisa na língua de todos os dias. Dá então exemplos de traduções tradicionais de conjunções, advérbios,

substantivos e verbos. Condena o uso do vocabulário oratório ou poético herdado dos clássicos franceses na tradução, exemplificando. Novamente aborda a questão do dicionário, afirmando que não se deve crer que todas as traduções possíveis ou recomendáveis são fornecidas por este, que dá frequentemente as traduções que são usadas tradicionalmente, omitindo as que podem ser sugeridas pela prática atual da língua. Finaliza esta parte apresentando uma lista de quase doze páginas de palavras com suas respectivas sugestões de tradução.

A última parte é *Le style*. Segundo Marouzeau (1943), o cuidado de satisfazer às exigências do estilo tem em si mesmo seu pior inimigo. O aluno crê ter tudo feito quando, traduzindo um texto latino, coloca-o "em bom francês", que é para ele aquele tipo de língua literária comentada acima que pode ser usada sempre, por ser de certa forma "neutra"; esta língua não se assemelha a nada e por isso se parece com tudo, cheia de fórmulas feitas e clichês. Para o autor, deve-se evitar essa uniformização, o aluno não deve "fazer estilo", mas respeitar o estilo do autor traduzido. Aqui há uma concordância com Berman (2007, p. 34), que afirma que "uma obra que, em francês, não é sentida como tradução é uma obra escrita em 'bom francês', isto é, em francês clássico. Eis o ponto exato onde a tradução etnocêntrica torna-se 'hipertextual'". Ou seja, apesar de Marouzeau (1943) ver a tradução, em parte, como a descoberta do sentido do texto, ele não considera que traduzir bem seja traduzir em francês clássico, ou em um francês "neutro", que não causaria estranheza ao leitor.

Marouzeau (1943) recomenda que não se desmembre a frase latina, pois, suprimir a subordinação é também suprimir a relação entre as ideias do período, desrespeitando o pensamento e o estilo do autor. Não se deve reproduzir a disposição da frase latina com servidão, mesmo quando for possível, pois a ordem das palavras de cada língua possui regras diferentes; a ordem das palavras deve ser interpretada. Há um sentido que se deve saber descobrir. Segundo o autor, há meios de conservar a ordem do latim, usando perífrases, inversões, reprises, mas esses recursos nem sempre são possíveis, e podem forçar a construção francesa. Marouzeau (1943) fala da ciência da ordem das palavras em latim, que se arranja em dois princípios: de uma

parte, tendem a se aproximar uns e outros elementos de um grupo sintático, dispondo-se em uma certa ordem tradicional; de outra parte, tendem a romper essa ordem pelos procedimentos da disjunção e da inversão, em vista de realizar certos efeitos. Em seguida, apresenta algumas construções latinas com particularidades que devem transparecer na tradução.

Na perspectiva de Marouzeau (1943), o tradutor deve se colocar sem cessar a questão da importância da hierarquia das ideias sugeridas pelo contexto, interrogar-se sobre as intenções, para saber quando ele deve insinuar e quando ele deve insistir, respeitando também o tom, a qualidade, o estilo e a maneira do escritor. Deve repetir quando no texto latino houver repetição, quando o autor latino usar uma palavra, traduzir por uma e não por duas, respeitar a hierarquia das palavras. Às vezes pode-se usar o estilo de um escritor francês para traduzir um latino, segundo Marouzeau (1943), há passagens de Ovídio que suportam ser traduzidas na língua de Delille. Mas, ordinariamente, a inspiração deve ser a língua viva e corrente, as ideias do autor latino têm de ser repensadas no francês atual, o tradutor julgará sua tradução como julgaria um texto original, demandando a impressão que ela daria a um leitor ignorante do latim. Deve-se escolher entre as traduções possíveis aquela que responde melhor aos usos do francês.

Marouzeau (1943) aborda em seguida a questão da tradução de poesia. Seu argumento é o de que para traduzir um poeta em versos são necessários muitos arranjos, omissões, transposições, e o resultado são versos que se mostram distantes da poesia original. Libertando-se das dificuldades formais, medidas das sílabas e rimas, o tradutor alcança a liberdade de realizar o ritmo, a harmonia, a qualidade das palavras, produzindo a impressão do texto original. Marouzeau (1943) alega que uma tradução em prosa é às vezes poética; uma tradução em versos não o é quase nunca. Aqui o autor concorda em parte com Yebra (1994), que também considera que uma boa tradução poética em prosa é melhor que uma má tradução em verso. Porém, Yebra (1994) admite que se possa fazer uma boa tradução em versos, enquanto Marouzeau (1943) parece privilegiar a tradução em prosa. Para este autor, a marca de uma boa tradução é aquela que permite ter sobre o texto traduzido um julgamento de valor conforme aquele que se teria

sobre o texto a traduzir. Quer dizer que o leitor deve encontrar não somente o conteúdo exato do texto, noções e raciocínios com suas nuanças, mas, na medida do possível, a forma que reveste este conteúdo: qualidade do vocabulário, aspecto gramatical, forma sintática, particularidades do estilo. Para o autor, o bom tradutor é aquele que procura, que se coloca questões, que, longe de se contentar com aquilo que encontrou primeiro, começa por desconfiar disso. Em matéria de tradução, afirma ele, poder-se-ia quase dizer que a primeira ideia nunca é a melhor. O tradutor está a cada instante preso entre duas necessidades contraditórias: ser fiel ao texto e ser fiel ao francês; ele não deve se furtar nem a uma nem a outra obrigação. Na perspectiva de Marouzeau (1943), se o tradutor permanecer a meio caminho de uma e de outra, este meio resultado valerá mais que a espécie de “astúcia preguiçosa” que consiste em compensar o abandono de uma obrigação pela fidelidade à outra. É nesta condição que, melhor que um exercício de latim e que um exercício de francês, a tradução é, para ele, um frutífero exercício de método e um ato de probidade intelectual.

Marouzeau (1943), por um lado, parece entender a tradução, nesta obra, como a captação do sentido que está no texto, o qual o tradutor deve passar para a língua de chegada. O autor diz que não se deve forçar o francês impondo na tradução a construção latina, deve-se escolher entre as traduções possíveis aquela que melhor responde aos usos do francês. A versão final da tradução tem início em uma tradução palavra por palavra, que deve ser elaborada posteriormente num francês que seja adequado ao estilo do autor latino, mas que não seja estranho ao leitor francês. Poderíamos, por isso, afirmar que, de acordo com Berman (2007), Marouzeau (1943) privilegiaria a tradução etnocêntrica. Por outro lado, este considera que traduzir bem nem sempre é traduzir em “bom francês”, concordando com Berman (2007) neste ponto. Uma crítica a este manual seria o fato de que Marouzeau (1943) explora somente fatos linguísticos em sua obra, não menciona fatos culturais sobre os romanos, embora considere uma das grandes dificuldades da tradução do latim o fato de que esta é uma língua distante do francês temporalmente, e representante de uma cultura diversa.

3.3 O LATIM DO EXAME DE LICENÇA – V. DA NÓBREGA

No prólogo desta obra[26], Nóbrega (1962a) afirma que o volume, publicado em 1948, foi elaborado para aqueles que querem iniciar os estudos na língua latina. Os primeiros aspectos abordados pelo autor são *Alfabeto e pronúncia.* Em seguida, Nóbrega (1962a) apresenta *O nominativo* juntamente com o verbo *esse*. Ao final, há exercícios de tradução e de versão. A gramática segue sendo apresentada nesta sequência, primeiro o ponto gramatical do capítulo é explicado, e, em seguida, é praticado através de exercícios de tradução do latim para o português e de versão de português para o latim, que são mais numerosos que os de tradução. Há alguns exercícios em forma de questionários, com perguntas sobre o ponto gramatical trabalhado e algumas tarefas de declinação de substantivos, análise de vocábulos, entre outras. As sentenças que exemplificam a gramática são em sua maioria de autores latinos, porém as frases dos exercícios são isoladas e de autoria do próprio Nóbrega. Além disso, não há exercícios de tradução de textos, somente de sentenças. Miotti (2006) afirma que este tipo de exercício é decorrência de uma ideia de que o estudo do latim teria como objetivo principal exercitar análise sintática, o que, por sua vez, ajudaria no estudo da língua materna. O uso deste tipo de sentença também vai contra a recomendação de Weatherby (1998) apresentada no primeiro capítulo, de que os textos a serem trabalhados em sala de aula devem ser realísticos e contextualizados pelo professor.

No capítulo *Estilo indireto*, o autor define discurso indireto: “contém as palavras do autor adaptadas à construção da sentença em que são citadas e dependentes de um verbo declarativo” (NÓBREGA, 1962a, p. 209). Aborda nesta seção os tempos do infinitivo que são usados no discurso indireto, os pronomes, as sentenças condicionais, traz exemplos de discursos direto e indireto, e como exercício apenas algumas frases que o aluno deve verter do português para o latim. Ao final da obra, há trechos de vários textos de autores latinos,

---

[26] Estamos utilizando a seguinte edição: NÓBREGA, Vandick da. **O latim do exame de licença.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1962a.

acompanhados de um vocabulário e de um comentário, o qual se compõe de algumas explicações sobre nomes de lugares, personagens citados no texto e particularidades gramaticais. Os textos são dos seguintes autores: César, Ovídio, Cícero e Virgílio. O autor demonstra preocupação em trazer ao leitor elementos da cultura e da história de Roma, comentando os textos literários contidos na obra. Alguns destes textos poderiam ter sido aproveitados para os exercícios de tradução, no lugar das sentenças isoladas e de autoria de Nóbrega.

O manual se enquadra nos pressupostos da AGT, Abordagem da Gramática e da Tradução, explicada no capítulo anterior. Segundo Leffa (1988), nessa abordagem parte-se da regra para o exemplo, que é o procedimento seguido nessa obra: primeiramente o ponto gramatical é apresentado, em seguida há sentenças que exemplificam esse mesmo ponto, que, finalmente, será exercitado na tradução de outras sentenças. O objetivo final da AGT é levar o aluno a apreciar a cultura e a literatura da língua estrangeira, que parece ser o mesmo do manual: através do estudo da língua latina, o aluno pode apreciar sua literatura e com isso conhecer parte de sua cultura.

3.4 GRAMÁTICA LATINA: CURSO ÚNICO E COMPLETO – NAPOLEÃO M. DE ALMEIDA

Esta gramática[27] vem sendo uma referência para estudiosos do latim desde sua publicação, e ainda é considerada a gramática latina em português mais completa. Não conseguimos precisar a data de sua primeira edição.

No prefácio, Almeida (2000) trata da importância do estudo do latim, repudiando a crença de que a primeira finalidade deste seria trazer benefícios ao aprendizado do português. O autor apresenta vários fatos e depoimentos que apoiam a ideia de que o latim desenvolve a inteligência, ajuda no raciocínio lógico, e, consequentemente na aprendizagem da matemática.

> Não é para ser falado que o latim deve ser estudado. Para aguçar seu intelecto, para tornar-se mais observador, para aperfeiçoar-se no poder de concentração de espírito, para obrigar-se à atenção, para desenvolver o espírito de análise, para acostumar-se à calma e à ponderação, qualidades imprescindíveis ao homem de ciência, é que o aluno estuda esse idioma (ALMEIDA, 2000, p. 09).

Conforme observamos em alguns dos manuais que serão posteriormente descritos, como o de Faria (1959) e o de Nóbrega (1962b), o estudo do latim como desenvolvedor da inteligência, do raciocínio, entre outras justificativas, é uma das formas como se legitimava o ensino de uma língua antiga num contexto em que o ensino em geral se tornava cada vez mais tecnicista. Havia a necessidade de validar a aprendizagem da língua latina com razões de certo modo práticas.

Sobre a tradução no ensino, afirma: "dar a alunos sem conhecimento de princípios essenciais do latim trechos para traduzir é dar-lhes pedradas, é dar-lhes cacetadas" (ALMEIDA, 2000, p. 10). Ou seja, para Almeida (2000), a tradução não deve ser um exercício feito no princípio da aprendizagem da língua, o

---

[27] Estamos utilizando a seguinte edição: ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática latina:** curso único e completo**.** 29.ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

aluno precisa antes aprender uma parte da gramática. A obra é composta de 104 lições, com questionários e exercícios que vão aumentando em complexidade gradualmente.

Na lição 8, Almeida (2000) apresenta *Normas para a tradução*. As questões aqui colocadas são de como o aluno pode traduzir particularidades gramaticais. Em primeiro lugar, o autor comenta sobre os artigos, recomendando que na tradução para o português o aluno os coloque apropriadamente. Depois explica o adjunto adverbial de causa, que não vem acompanhado de preposição em latim, portanto, o aluno deve colocar na tradução a preposição correspondente. Comenta também sobre a tradução dos casos, que vêm sem preposição, as quais devem constar na tradução. Em seguida, há exercícios de tradução e de versão de frases pequenas e simples da autoria de Almeida.

Na lição seguinte, há noções da primeira conjugação de verbos ativa. Após um exercício de tradução, Almeida (2000, p. 40) responde à pergunta: qual o segredo da tradução do português para o latim?

> 1- O segredo está na *análise sintática*, isto é, na verificação da função exata que a palavra exerce na oração.
> 2- Verificada a função, veja como é a palavra em latim, a declinação a que pertence [...] e ponha-a no caso devido.

Já o segredo da tradução do latim para o português é, segundo o autor, uma vez o aluno tendo descoberto a função sintática de cada palavra, colocar a frase latina na ordem direta:

> Por uma oração latina na ordem direta é colocar todos os termos como se a oração fosse portuguesa, o que significa que a tradução deve seguir exatamente, palavra por palavra, a ordem direta encontrada (ALMEIDA, 2000, p. 41).

Por estas afirmações, é possível perceber que, para Almeida (2000), o sucesso da tradução depende da análise sintática correta. Por conta disso, em diversos momentos ao longo das lições, o autor traz explicações sobre a gramática do português, para que o aluno a tenha bem entendida e possa

efetuar as análises sintáticas das frases em latim com segurança.

Na lição 10, o autor traz *Outras normas de tradução*. Novamente são apresentadas maneiras de traduzir particularidades gramaticais, como o adjunto adverbial de companhia, os possessivos, que só se expressam quando necessários em latim, e algumas regras de posição, que, segundo o autor, não são absolutas. Em seguida, há um questionário com 5 questões sobre gramática, seguido de outros exercícios de tradução e versão. Em geral, os exercícios se compõem de frases isoladas de autoria de Almeida; são exercícios de tradução e perguntas sobre a gramática apresentada na lição, por exemplo, informar em quais tempos se encontram alguns verbos. Conforme o aluno avança nas lições, os exercícios vão trazendo excertos de textos de autores latinos. Podemos afirmar que o método de ensino apresentado por Almeida (2000) se baseia nos princípios da AGT: a gramática é exposta ao aluno, que deve decorar alguns elementos como os tempos verbais, e, em seguida, exercitar o ponto gramatical através da tradução e versão de frases ou pequenos textos.

3.5 GRADUS PRIMUS – P. RÓNAI

Como vimos no artigo de Valle (1989) no primeiro capítulo deste trabalho, o *Gradus primus*[28] era utilizado por ele nos anos 80 em cursos de graduação e mestrado. Miotti (2006), cuja dissertação também foi apresentada no primeiro capítulo, critica a utilização desta obra atualmente em algumas universidades particulares do Estado de São Paulo. O manual está na décima nona edição, o que mostra que, apesar de não estar de acordo com as abordagens de ensino de línguas mais modernas, ainda continua sendo muito utilizado por estudantes e professores de latim.

A primeira edição é de 1954, e em seu prefácio Rónai (2006) explica que seu trabalho reúne em uma só obra o livro de leitura, a gramática e o dicionário. Seu lema foi "dar, conforme aos novos programas, todo o essencial, mas omitir todo o supérfluo" (RÓNAI, 2006, p. 02). O autor afirma que procurou não perder de vista que seu livro se destina a alunos iniciantes no estudo do latim, alunos, na época, apenas saídos da escola primária. Isso deve ser levado em conta em qualquer análise, pois é necessário ter ciência de que o manual foi elaborado para crianças, numa época em que o latim ainda era obrigatório nas escolas. A ampliação dos estudos e a sistematização das noções de morfologia virão em um trabalho posterior, o *Gradus Secundus*. Rónai (2006) teve como objetivo também que a gramática e a leitura andassem sempre juntas. Sobre os exercícios, o autor afirma que estes são variados, e não concernem somente à gramática e ao vocabulário, mas também a rudimentos da história e das instituições romanas, além da discussão do conteúdo dos textos. Há exercícios escritos e outros que podem ser feitos apenas oralmente. Ainda afirma que "frases sentenciosas de Publílio Siro e outros escritores, escolhidas de preferência entre as mais simples, foram enquadradas em pequenas leituras para ficarem menos abstratas" (RÓNAI, 2006, p. 03). Já as leituras narrativas ou históricas foram tiradas em sua maioria de Eutrópio, sendo que

---

[28] Estamos utilizando a seguinte edição: RÓNAI, Paulo. **Gradus primus.** 18.ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

algumas frases mais complicadas foram suprimidas ou adaptadas a construções gramaticais mais simples.

Rónai (2006) inicia a obra explicando o sistema de acentuação adotado no livro, para então passar à primeira lição *Puella cantat*. Esta é composta de orações curtas e simples (sujeito + verbo), seguidas de um vocabulário. O primeiro exercício que o aluno deve fazer é traduzir a frase *Puella cantat*. O autor chama então a atenção do aluno para o fato de que em latim não há artigos, por isso a frase portuguesa é mais longa que a latina. Em seguida, há alguns exercícios de cópia de frases e de versão. As lições seguem neste mesmo esquema, o aluno a inicia lendo as frases para analisá-las e desta análise são tirados os pontos gramaticais correspondentes à lição. A análise, na maior parte das vezes, é iniciada pela tradução da frase latina, porém, os exercícios para fixar a teoria gramatical são, em sua maioria, de versão do português para o latim. As frases vão gradualmente ganhando complexidade, assim como a gramática.

Há algumas sugestões para traduzir particularidades gramaticais, por exemplo, na lição XXII, *De diluuio*, Rónai (2006, p. 80) alerta:

> O imperfeito do subjuntivo não se traduz sempre pela mesma forma em português. Assim, nesta leitura, *haberent* deve ser traduzido pelo imperfeito do indicativo. Por outro lado, na frase *Sine amicitia uita tristis esset*, na XXV leitura, *esset* traduz-se pelo presente do condicional.

Nos exercícios de versão desta lição, Rónai indica entre parênteses qual tempo verbal deve ser usado na frase em latim. Outro exemplo, da lição XXIII, *De Deucalione et Pyrrha*:

> O neutro dos adjetivos usa-se freqüentemente como substantivo: *bonum* ('o bem'), *malum* ('o mal'), etc. Estes adjetivos substantivados estão muitas vezes no plural, quando em português se emprega o singular; assim, *omnia* deve ser traduzido por 'tudo' (RÓNAI, 2006, p. 82).

Ao final da obra, há quadros sinópticos dos verbos e um vocabulário latim-português.

O *Gradus primus* é um manual que segue também os pressupostos da AGT: o aluno lê os textos, estuda a gramática e traduz. Por ter sido elaborado para crianças, há exercícios em forma de jogos, como quebra-cabeça. Nos exercícios predominam as versões do português para o latim, a tradução do latim para o português fica por conta dos textos que abrem cada lição. As comparações com a língua materna do aluno, no caso, o português, são constantes. Porém, em alguns momentos, como na lição XXVII, o autor usa expressões que não somente mostram diferenças entre as línguas, mas que acabam por dar uma impressão de superioridade de uma em relação à outra: "Este tempo [pretérito mais-que-perfeito do subjuntivo] substitui muitas vezes o passado do condicional, que falta em latim" (RÓNAI, 2006, p. 95). O passado condicional não é algo que "falta" em latim, é apenas uma diferença desta língua em relação ao português. Lima (1995), cujo manual será analisado posteriormente neste trabalho, também critica este tipo de atitude:

> A simples constatação de que 'o latim não tem artigos', qual mera curiosidade, como se não fosse próprio de cada língua ter coisas que outras não têm, é tão inócua quanto a do latim superlíngua ou a da 'ordem indireta do latim'. Não tem, pois, grave conseqüência, a menos que, com isso, se esteja fazendo crer em suposição absurda, que o latim só existe se passar pelo português e, portanto, que aprender latim é 'traduzir' passagens seletas de autores que escreveram nessa língua. Não se percebe que a idéia em causa não é a de português, mas a de língua materna (LIMA, 1995, p. 123).

Alguns dos textos que abrem cada lição são de autoria de Rónai e neles há uma tentativa de trazer elementos da cultura romana ao conhecimento dos alunos, o que é um ponto positivo do manual. Porém, os textos que o autor adapta de Eutrópio são mais adequados ao ensino do latim, pois, como vimos no capítulo primeiro, Wheaterby (1998) recomenda que, um dos

pontos a serem observados no momento de escolha dos textos a serem utilizados em sala de aula, é o fato de serem realísticos e de estarem situados em um contexto. No entanto, não há nenhuma indicação ao aluno de que ele esteja lendo um texto adaptado de um autor latino, indicação que possibilitaria a ele conhecer um pouco da literatura latina, ainda que o manual tenha sido elaborado para alunos muito jovens. Vimos com Miotti (2006) a recomendação dos professores entrevistados pela autora de que o estudo da gramática esteja aliado ao da literatura.

3.6 NARRATIONES – B. HARMSEN

Este volume[29], publicado em 1956, faz parte de uma coleção da Editora Vozes, *Coleção Clássicos Vozes: Série Latina*. Próximos a esta data, foram publicados os manuais de Faria (1959) e de Nóbrega (1962a) em uma coleção da Livraria Acadêmica, manuais que serão analisados posteriormente. Serão apontadas semelhanças e diferenças entre estas coleções no capítulo seguinte.

Segundo Harmsen (1956), em *Duas palavras*, espécie de prefácio, sua obra foi elaborada para os alunos que terminaram o estudo da morfologia e iniciam o da sintaxe. Por esta afirmação, podemos perceber que este manual se inclui naqueles criticados por Oliveira (2001) no capítulo anterior, assim como o manual de Pinto (s.d.), já analisado, pois, ao pressupor que seu aluno já tenha estudado a morfologia, Harmsen (1956) mostra que entende o ensino de línguas como a aquisição estanque dos elementos do sistema linguístico. O aluno deveria primeiro aprender toda a parte de morfologia da língua para somente então avançar ao estudo da sintaxe, aprendendo-as separadamente. Harmsen (1956) aconselha o método no qual o professor deve se pautar ao fazer uso deste manual:

> 1) o professor mande fazer o maior número possível de traduções por escrito, com o que muito lucrarão o latim e o vernáculo. 2) proíba o professor terminantemente o uso de traduções. Os múltiplos manuais escolares com ‘ordem direta e tradução juxtalinear etc.’ são um sinal da decadência a que chegou o ensino do latim. Nos últimos decênios introduziu-se nos colégios e até nas faculdades o abominável costume de o professor ditar a tradução e de o aluno decorá-la. Inútil dizer que tal método é extremamente prejudicial ao aluno. Um único esforço, por si só, vale mais do que cem páginas de tradução decoradas; 3) para o 2º

[29] Estamos utilizando a seguinte edição: HARMSEN, Bernardo. **Narrationes**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1956.

> e 3º anos desaconselhamos o uso do dicionário, visto como, as mais das vezes, daí resulta perda de tempo e energia, por serem alunos que ainda estão iniciando o estudo do latim. Em vista disso, incluímos um aparato bastante extenso e, se não for suficiente, os alunos redijam, então, seu vocabulário em cadernetas, com a ajuda do professor (HARMSEN, 1956, p. 06).

Pode-se atribuir esta decadência no ensino do latim da época, alegada pelo autor, à Lei Capanema, de 1942, mencionada no capítulo anterior. Segundo Tuffani (2001), esta lei ampliou o estudo do latim no secundário para sete anos, porém, não havia um número suficiente de professores para cobrir a demanda, o que fez com que um ato ministerial permitisse que professores formados em Letras Neolatinas e Anglo-Germânicas lecionassem latim, o que acarretou uma queda na qualidade do ensino, pois estes professores não haviam sido preparados para lecionar a língua latina. Nesta citação também percebemos que o autor partilhava da ideia, como Pinto (s.d.), de que o estudo do latim traria benefícios para o estudo do português, ideia que continuou a vigorar por algum tempo, conforme iremos observar em outros manuais posteriores ao de Harmsen (1956).

Na primeira parte do manual encontra-se o texto *De Viris Illustribus Urbis Romae a Romulo ad Augustum,* de Lhomond, que deve ser traduzido pelo aluno. Os principais objetivos deste exercício, segundo o autor, são: proporcionar ao aluno uma visão da matéria em análise, fornecer um vocabulário das palavras mais usuais e dar uma noção de aspectos da história, geografia e instituições romanas. Para fazer a tradução, o autor aconselha:

> 1º Procure, em primeiro lugar, os membros essenciais da proposição, isto é, o *verbo* e o *sujeito*. Tome o *verbo* como 'chave de investigação', porque indica, pela sua terminação, a pessoa e o número do sujeito, e também, pelo seu regime, o caso do complemento. 2º Os romanos dão preferência aos períodos longos (complexos). Neste caso, aprenda a distinguir entre: A. a proposição *principal*, chamada assim porque contém a idéia

> capital e, B. a proposição *subordinada* que se caracteriza pelo fato de ser introduzida por: a) *conjunção subordinativa (proposição circunstancial)*: ut, cum, quia, quod, quoniam, etsi, quamquam, si, nisi, quando, ut primum, ubi primum, antequam, priusquam, postquam, dum, quamdiu etc; b) pronome ou advérbio *relativos (proposição relativa)*; c) pronome, advérbio ou partícula *interrogativos (interrogação indireta)* [...]. 3º Feita a tradução literal, não tenha medo de substituir, se for conveniente, um particípio por uma proposição subordinada ou mesmo coordenada, ou de substituir uma proposição subordinada por uma coordenada, etc" (HARMSEN, 1956, p. 07).

Neste excerto, percebemos que, assim como para muitos outros autores dos manuais, a versão final da tradução do latim é consequência de uma análise sintática que tem como resultado, por sua vez, uma tradução literal, entendendo o termo "literal" não como Berman (2007), mas como uma *traducción servil*. O aluno, segundo Harmsen (1956), deve, inclusive, substituir formas gramaticais resultantes desta primeira tradução, por formas gramaticais mais "convenientes". Poderíamos entender "convenientes" talvez como formas menos estranhas ao português, e que dariam como resultado uma tradução corrente e voltada para a língua de chegada. A expressão "chave de investigação" remete à ideia da tradução do latim como um exercício de decifração ou descoberta do sentido contido no texto latino.

Já as duas últimas partes da obra trazem respectivamente trechos de Cornélio Nepos e do *De Bello Gallico*. Não há nenhuma recomendação ao aluno, apenas os textos. Ao final, há um *Resumo de Sintaxe Latina*, que possui sete páginas e é, segundo o autor, propositadamente incompleto. Neste, Harmsen (1956) dá alguns exemplos de tradução literal e "outras traduções mais elegantes" do particípio conjunto:

> 1. Dux, *iaculo percussus,*mortuus est; o general, atingido por um dardo, morreu; depois que o general foi atingido por um dardo, morreu; depois de ser atingido por um

> dardo, o general morreu; o general foi atingido por um dardo e morreu (HARMSEN, 1956, p. 126).

O autor, porém, não deixa claro qual dessas traduções seria a literal, e quais seriam as “mais elegantes”, e, em seguida, propõe que o aluno traduza três frases. Pode-se concluir que este manual se baseia nos princípios da AGT, apresentando a tradução como único exercício para a aprendizagem da língua. Há uma preocupação por parte do autor em proporcionar ao aluno o conhecimento de alguns elementos da cultura e história de Roma, o que pode ser percebido pela escolha dos textos, que trazem estes elementos. Há vários textos de autores latinos, textos reais que contribuem não só para o estudo da língua como para o da literatura.

3.7 ESSENTIALS OF LATIN – JOHN F. C. RICHARDS

No prefácio da obra[30], publicada em 1958, em Nova Iorque, Richards (1958) afirma que ela é recomendada para alunos maduros de escolas ou faculdades que desejem aprender latim o mais rápido possível, e para aqueles que querem estudar esta língua sozinhos. É objetivo da obra introduzir o estudante à literatura latina enquanto ele aprende a língua. O curso consiste em uma introdução e quarenta e uma lições, com exercícios de tradução, versão, e questões em latim que devem ser respondidas em latim. Nas primeiras dez lições as frases a serem traduzidas são simples e de autoria do próprio Richards. Nas lições seguintes, em sua maioria, as frases são de autoria de escritores latinos, incluindo prosa e poesia. Porém, não há nos exercícios nenhum texto completo, somente sentenças isoladas, contrariando as recomendações de Weatherby (1998), de que os textos utilizados em sala de aula devem estar contextualizados. Desta forma, um dos objetivos do ensino do latim, que é o de ler os autores romanos, será alcançado com maior dificuldade do que se o aluno fosse exposto aos textos latinos desde o início da aprendizagem, o que contraria inclusive um dos objetivos do manual que é aprender latim de maneira mais rápida. As sentenças dos exercícios de versão são baseadas nas sentenças em latim a serem traduzidas. O autor afirma que

> Há ênfase na tradução do Inglês para o Latim, não porque se espera que os alunos sejam bons na composição, mas porque na opinião do autor isso os fará mais sensíveis à língua e portanto os ajudará a ler melhor. Se eles se concentrarem somente na leitura, os resultados serão menos satisfatórios (RICHARDS, 1958, p. VII).[31]

---

[30] Estamos utilizando a seguinte edição: RICHARDS, John F. C. **Essentials of latin.** 4th.ed. New York: Oxford University Press, 1958.

[31] “Stress is laid on translating from English into Latin, not because students are expected to be good at composition, but because in the writer’s opinion this will make them far more sensitive to the language and will therefore help them to read it better. If they concentrate only on reading, the results will be less satisfactory” (RICHARDS, 1958, p. VII).

Na introdução, Richards (1958) aborda questões como o alfabeto latino e a pronúncia. Na primeira lição o assunto é o modo indicativo do verbo *esse* (presente, imperfeito e futuro), os nomes da primeira declinação e os casos nominativo, genitivo e ablativo. O autor dá a definição dos conceitos, e, às vezes traz algumas frases como exemplo, porém raramente o aluno encontrará textos completos. O ensino da gramática não parte do texto, assim, o aluno é levado a ver nos exemplos somente aquele determinado ponto gramatical da lição, adquirindo os elementos gramaticais de forma estanque, isolada. Em seguida há exercícios de tradução, de versão e perguntas em latim, sequência observada em todas as lições. Richards (1958) afirma que o último tipo de exercícios proporcionará uma prática benéfica no método direto ou oral de ensinar latim, que é um ponto importante para este manual. Podemos perceber pela maneira como o autor apresenta a língua, que seu manual se baseia nos princípios da AGT, pois ele parte da regra da gramática para o exemplo em sentenças. O ponto gramatical correspondente deve ser exercitado pelo aluno na tradução de outras sentenças.

O autor faz comparações com o inglês constantemente, por exemplo, explicando que os pronomes pessoais sempre são colocados antes do verbo em inglês, porém, em latim, a pessoa do verbo é expressa pela sua terminação. Ele explica que, a partir da lição onze, as frases dos exercícios de tradução serão, em sua maioria, de autores latinos, porém elas não trazem a indicação de seu autor logo em seguida, somente no apêndice. Apesar da utilização de frases de autores latinos a partir desta lição, o que é um ponto positivo, o autor as coloca fora de seu contexto, isoladamente: não há textos. Richards (1958) em alguns momentos comenta sobre o significado de certas expressões ou de elementos da gramática, por exemplo:

> Quando um predicado genitivo é usado com o infinitivo, o significado é 'it is the part of'. Isso é chamado de genitivo de característica (?). **Sapientis est uera dicere:** *It is the part if*

> *(? Of) a wise (man) to tell the truth* (RICHARDS, 1958, p. 97)[32].

Ou em "**Pugnantium clamorem audiui:** *I heard the shouts (shouting) of those who were fighting.* Aqui **pugnantium**, *'of the fighters',* é equivalente a **eorum qui pugnabant**" (RICHARDS, 1958, p. 107)[33]. Outro exemplo:

> Frequentemente uma pergunta indireta em Latim é a melhor maneira de traduzir um substantivo abstrato em Inglês, como natureza ou caráter. **Quale et quantum sit periculum nescio.** *I am ignorant of the nature and extent of the danger. (I do not know of what kind and how great the danger is.)* (RICHARDS, 1958, p. 140).[34]

Este tipo de sugestão de tradução aparece algumas vezes no manual, na maior parte destas é de como se usa uma determinada construção em latim, relacionando-se com a composição latina e não propriamente com sua tradução: "Verbos como **possum**, *'I am able'*, ou **debeo**, *'I ought'*, podem ser usados no indicativo na oração principal de uma condicional" (RICHARDS, 1958, p. 179)[35]. Em certas ocasiões, o autor detecta um problema de tradução, porém não o aprofunda ou não dá uma solução:

> Verbos intransitivos como **pugno**, 'I fight', **uenio**, *'I come'*, e todos os verbos que regem o dativo não devem ser usados no passivo com o sujeito no nominativo. O Latim usa uma construção impessoal, que parece

---

[32] "When a predicate genitive is used with the infinitive, the meaning is '*it is the part of'*. This is called the genitive of characteristic. **Sapientis est uera dicere**: It is the part if a wise (man) to tell the truth" (RICHARDS, 1958, p. 97).

[33] "**Pugnantium clamorem audiui**: I heard the shouts (shouting) of those who were fighting. Here *pugnantium,* 'of the fighters', is equivalent to *eorum qui pugnabant*" (RICHARDS, 1958, p. 107).

[34] "Often an indirect question in Latin is the best way of translating an abstract noun in English, such as nature or character. **Quale et quantum sit periculum nescio**. I am ignorant of the nature and extent of the danger. (I do not know of what kind and how great the danger is.)" (RICHARDS, 1958, p. 140).

[35] "Verbs like *possum*, 'I am able', or *debeo*, "I ought', may be used in the indicative in the main clause of a condition" (RICHARDS, 1958, p. 179).

> estranha em Inglês (RICHARDS, 1958, p. 187)[36].

Ao final da obra há um apêndice, tratando dos seguintes assuntos: o calendário romano, o metro latino, um sumário de termos gramaticais, a Bíblia latina, e uma revisão das construções mais importantes e da gramática, além da indicação dos autores das frases latinas contidas nas lições. Em seguida, há um vocabulário latim-inglês e inglês-latim, e um dicionário de pessoas e lugares. Finalmente, podemos destacar que o autor proporciona ao seu leitor o conhecimento de elementos da cultura, história e literatura de Roma, o que é o objetivo final de manuais pautados na AGT: levar o aluno a apreciar a cultura e a literatura da língua estrangeira.

[36] “Intransitive verbs like *pugno*, ‘I fight’, *uenio*, ‘I come’, and all verbs that govern the dative must not be used in the passive with the subject in the nominative. Latin uses an impersonal construction, which seems strange in English” (RICHARDS, 1958, p. 187).

3.8 INTRODUÇÃO À DIDÁTICA DO LATIM – E. FARIA

Este manual[37], de 1959, faz parte de uma coleção publicada pela Livraria Acadêmica, intitulada *Rumos*. No prefácio, Faria (1959) afirma que a obra condensará sua experiência no ensino do latim, incluindo problemas da finalidade deste ensino e meios para que professores possam atingir seus objetivos. A base deste trabalho, segundo o autor, é uma obra sua anterior, *O Latim e a Cultura Contemporânea.*

A introdução divide-se em três partes: *A querela dos antigos e modernos*; *A crise da cultura* e *A repercussão no ensino*. Nela Faria (1959) aborda questões como a discussão sobre a superioridade ou não dos clássicos da Antiguidade sobre a cultura moderna, sintetizando os diversos combates que existiram em torno deste mesmo assunto. A crise da cultura, segundo o autor, começou a se manifestar em meados do século XIX, e teve como principais causas a Revolução Industrial e os conflitos armados. Entre as consequências, os novos julgamentos de valor em relação à cultura, e um novo conceito para ela. A repercussão disso no ensino foi a assimilação nos programas das novas ideias científicas, julgadas então úteis à formação dos alunos, uma reação contra o exclusivismo da cultura clássica vigente.

Nos sete capítulos seguintes, Faria (1959) descreve alguns aspectos do ensino do latim em diversos países, como Inglaterra, França, Alemanha, Suíça, Itália, Estados Unidos e Brasil. Sobre o último, o autor afirma que o ensino do latim iniciou-se com os padres jesuítas, ainda no século XVI. Até 1759, quando os jesuítas foram expulsos pelo Marquês de Pombal, o ensino secundário no Brasil se fazia segundo a *ratio studiorum*, na qual os estudos latinos ocupavam o primeiro lugar. Como primeira consequência da expulsão, o método de ensino da língua mudou. Sobre as reformas educacionais que aconteciam na época em que a obra estava sendo escrita, Faria (1959) afirma que são anti-humanistas, e pretendem dar à educação nacional uma finalidade pragmática.

---

[37] Estamos utilizando a seguinte edição: FARIA, Ernesto. **Introdução à didática do latim.** Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1959.

O capítulo VIII intitula-se *O Latim e a Cultura Contemporânea*. Neste, o autor pretende interpretar os fatos apresentados nos capítulos anteriores. Primeiramente, retoma a questão da superioridade ou não dos estudos clássicos, especialmente na França e na Inglaterra. Em seguida, resume a forma como a língua latina se espalhou pelo mundo, dando origem às diversas línguas românicas e dialetos, e, posteriormente, com a criação das universidades, a ratificação do latim como a língua da ciência, da filosofia, dos tratados, etc. Uma das razões pelas quais seu estudo é importante, segundo o autor, é o fato de que

> Tendo sido o latim elemento preponderante na formação de todas as línguas de cultura ocidental, direta ou indiretamente, por meio dos humanistas, o seu estudo fornece elementos valiosos para o mais rápido e seguro conhecimento dessas mesmas línguas (FARIA, 1959, p. 105).

Veremos que Lima (1995), cujo manual será analisado posteriormente neste capítulo, critica esta ideia de que o latim seria uma supralíngua, e que através do conhecimento desta a aprendizagem de outras línguas seria facilitada. Para Lima (1995), este pensamento deve ser abandonado e não deve ser considerado um objetivo do ensino. Nesta citação de Faria (1959), percebe-se uma visão do latim como um aprimorador das qualidades do estilo, como elemento necessário de cultura, entre outras.

O capítulo seguinte versa sobre *O Latim no curso secundário,* no qual são abordados, principalmente, os objetivos e finalidades do ensino do latim. Muitos destes são os recomendados pela *Classical Investigation*, uma pesquisa feita nos Estados Unidos nos anos de 1921 a 1923, com o objetivo de conhecer a situação dos estudos clássicos no país naquele período. Foram estudados, de forma aprofundada, os métodos e finalidades do ensino do latim e do grego. Para apresentar as finalidades do ensino do latim, Faria faz uma súmula das mesmas determinadas pela *Classical Investigation*:

> 1-Aprimoramento da habilidade de ler e entender Latim;
> 2-Melhor entendimento dos elementos em Inglês que estão relacionados com o Latim;
> 3-Aprimoramento da habilidade de ler, falar e escrever em Inglês;
> 4-Aprimoramento da habilidade de ler outras línguas estrangeiras;
> 5-Desenvolvimento de hábitos mentais corretos;
> 6-Desenvolvimento de uma formação histórica e cultural;
> 7-Desenvolvimento de atitudes corretas em situações sociais;
> 8-Desenvolvimento da apreciação literária;
> 9-Conhecimento elementar dos mais simples princípios gerais da estrutura da língua;
> 10-Melhoramento na qualidade literária da escrita dos alunos em Inglês (FARIA, 1959, p. 125 e 126).[38]

Entre as dez finalidades, cinco (números 3, 4, 5, 7 e 10) não estão relacionadas diretamente com o latim, mas sim com a língua materna do aluno ou outras línguas estrangeiras que ele venha a aprender, ou ainda com situações cotidianas da vida dele. O latim como desenvolvedor de hábitos mentais corretos, do raciocínio, entre outros objetivos similares, é uma justificativa encontrada em outros manuais, como veremos. Esta é uma forma que se encontrou para explicar o ensino da língua num contexto em que o ensino em geral se tornava cada vez mais tecnicista, e se sentia a necessidade de uma justificativa para a aprendizagem da língua latina que fosse de certo modo prática.

---

[38] "1- Increased ability to read and understand Latin;
2- Increased understanding of those elements in English which are related to Latin;
3- Increased ability to read, speak and writ English;
4- Increased ability to learn other foreign languages;
5- Development of correct mental habits;
6- Development of an historical and cultural background;
7- Development of right attitudes toward social situations;
8- Development of literary appreciation;
9- Elementary knowledge of the simpler general principles of language structure;
10- Improvement in the literary quality of the pupil's written English." (FARIA, 1959, p. 125 e 126).

Segundo Miotti (2006), no momento em que este manual foi publicado, havia uma preocupação por parte dos autores em afirmar a importância do latim, justamente por conta desta característica tecnicista do ensino, baseando-se correntemente na ideia de que o ensino desta língua existiria para auxiliar o ensino do português. Como vimos, Lima (1995) critica a ideia do latim como facilitador da aprendizagem de outras línguas.

Como alguns dos fins imediatos e mediatos, Faria (1959) destaca: compreensão da língua latina; objetivo filológico; educação do pensamento; instrumento para melhor conhecimento das línguas românicas; o latim como fundamento e estrutura da língua nacional. Faria (1959) ainda salienta outros objetivos, muitos destes pautados na *Classical Investigation*: o latim como instrumento para o melhor conhecimento da língua nacional, a contribuição dos estudos latinos para a melhor e mais rápida compreensão de uma língua estrangeira, o desenvolvimento de “certos hábitos mentais altamente recomendáveis” (FARIA, 1959, p. 140). Pode-se perceber novamente, nos citados fins imediatos e mediatos, a preocupação em justificar através de fins práticos, e que se relacionam não diretamente com a língua latina, o ensino da mesma. Em relação à tradução, Faria apresenta alguns resultados obtidos pela *Classical Investigation*:

> A tradução do latim para o inglês foi considerada como um poderoso auxiliar para melhorar o inglês falado e escrito pelos alunos, sendo que tal objetivo dos estudos latinos no curso secundário foi considerado como válido por 90% dos professores que responderam ao questionário geral (FARIA, 1959, p. 134).

Ainda a respeito da tradução, afirma:

> Os estudos latinos não só concorrem poderosamente para uma apreciação dos elementos de técnica literária empregados em prosa e verso, como ainda podem concorrer poderosamente, por meio dos trabalhos de tradução bem orientados, para desenvolverem no aluno o gosto da redação

> literária, bem como um conhecimento prático dos recursos artísticos de que se valem os escritores, como o emprego das imagens, das figuras, da prosa rítmica, etc. (FARIA, 1959, p. 147).

O exercício de tradução do latim, assim como o ensino da língua, também é justificado por fins práticos que não se relacionam com o próprio ensino da língua latina, mas com a língua materna do aluno. O capítulo X, *O texto latino e a edição escolar*, traz questões como: o livro em Roma, a transmissão dos textos latinos, crítica de textos, a epigrafia latina e a edição escolar. Faria (1959) recomenda que os textos para tradução venham acompanhados de informações sobre seus respectivos autores, e sobre aspectos da vida e da cultura romanas. Ainda recomenda que

> Nas notas de caráter gramatical, cumpre ainda insistir, principalmente em questões de vocabulário, as aproximações com o português devem ocupar sempre o primeiro plano, pois que o proveito será dobrado, não só por se facilitar a fixação do conhecimento do latim, como também por se fornecer uma nova base ao conhecimento do vernáculo [...] (FARIA, 1959, p. 174).

O capítulo seguinte intitula-se *A tradução e a versão*, no qual o autor faz várias alusões à obra de Marouzeau já analisada no presente trabalho, *La traduction du latin*. Faria afirma que houve uma renovação nos estudos latinos e que,

> Segundo esta renovação, a tradução tomou o primeiro lugar nos trabalhos escolares, sendo postergados, de uma vez por todas, os obsoletos exercícios de versificação, bem como os de composição latina, na qual incluímos além dos discursos latinos as versões para o latim (FARIA, 1959, p. 177).

E pergunta: “Se, entretanto, a tradução é considerada como o principal trabalho escolar, será que também ela não foi atingida por novos métodos preconizados igualmente por esta

renovação?" (FARIA, 1959, p. 178). A partir desta questão, o autor elencará os principais objetivos da tradução no ensino do latim. Em primeiro lugar, está o aprendizado do latim pelo intermédio da tradução, ou seja, Faria (1959) não vê o ato de traduzir como tendo um fim em si mesmo, mas como um meio para chegar ao conhecimento da língua latina. Em segundo lugar, "devem ser encarados os objetivos de caráter cultural e de ordem disciplinar que se poderão alcançar por meio deste exercício" (FARIA, 1959, p. 178). Segundo o autor, o trecho latino somente deverá ser traduzido depois de interpretado e compreendido, "uma vez que a tradução é sobremodo um exercício estilístico pelo qual se procurará passar um texto de uma língua para outra" (1959:179). Na tradução, segundo Faria (1959, p. 179),

> Ter-se-á em vista, essencialmente, o estilo do autor, que deverá até certo ponto transparecer na tradução, bem como o gênero literário da obra determinará também em português a escolha de uma linguagem que lhe seja apropriada. Assim, a língua que empregarmos para traduzir um poeta épico não poderá ser a mesma de que nos iremos valer quando procurarmos fazer a tradução de um poeta elegíaco, de um orador, ou de uma carta familiar. Daí facilmente se deduz que a tradução, propriamente dita, transcende o simples aprendizado da língua latina, sendo o objetivo por ela visado essencialmente de caráter cultural, pela contribuição valiosa que vem prestar ao melhor conhecimento do vernáculo, e principalmente da redação literária portuguesa.

Para traduzir, o autor afirma que se requer o conhecimento perfeito tanto da língua alvo quanto da língua fonte, e que, por isso, os professores devem pedir ao aluno nos exames escolares apenas uma interpretação do texto latino, "uma vez que este, em exíguo espaço de tempo, não terá elementos para se entregar à difícil tarefa da tradução propriamente dita" (FARIA, 1959, p. 180). Desta forma,

> [...] corresponde, pois, a interpretação ao primeiro dos objetivos dos estudos latinos, isto é desenvolver no aluno o poder de compreensão do texto. Repousa ela na leitura dos textos efetuada de sorte a facultar a compreensão direta e segundo a ordem das palavras e das orações em latim, e não, pelo processo da chamada ordem direta, [...] um método francamente condenável (FARIA, 1959, p. 180).

Faria (1959) afirma que se considera condenável praticar a tradução no início de um curso de línguas estrangeiras modernas, e recomenda-se que o professor se utilize desde o princípio unicamente da língua a ser ensinada, não ensinando a gramática formal, o que é conhecido, segundo ele, como método direto. No caso do ensino do latim, o autor pensa que também este se deve pautar em um método direto, que obviamente não empregará o latim como uma língua viva,

> [...] mas que visará antes do mais a compreensão direta do texto. Assim, desde a primeira aula do curso, deverá o aluno entrar em contato direto com o texto latino, aliás escolhido especialmente para esse fim [...]. (FARIA, 1959, p. 181).

Ou seja, o ensino da gramática não deve ser isolado, e, sim, deve partir do texto. Ainda em relação aos textos, o autor recomenda que estes sejam fáceis, mas não de autoria do professor, condenando também o uso de frases soltas. Estas recomendações a respeito dos textos estão em sintonia com as de Weatherby (1998), que vimos no primeiro capítulo, de que os textos devem estar de acordo com o nível de estudo da língua no qual se encontra o aluno. A crítica ao uso de frases soltas também foi elaborada por Miotti (2006), podendo-se concluir que, no que concerne aos textos usados no ensino de línguas, o método proposto por Faria (1959) está em consonância com as recomendações mais modernas.

Faria (1959, p. 184) afirma que

> Deverá ser a tradução a última operação a ser executada, tendo-se em mira exclusivamente a mais perfeita fixação dos conceitos emitidos pelo autor latino e, em segundo lugar, a melhoria na redação portuguesa do aluno.

Pode-se perceber nesta afirmação a tradução vista novamente como um meio para exercitar a gramática aprendida e aperfeiçoar a composição de textos em língua materna. Faria (1959) apresenta então um texto latino de Sexto Rufo, demonstrando como este poderia ser trabalhado em sala de aula, de acordo com as ideias colocadas por ele anteriormente.

Como os objetivos principais visados pela tradução, Faria (1959, p. 189) destaca em primeiro lugar "maior precisão no conhecimento do léxico latino especialmente, e em geral dos vários matizes semânticos do emprego das formas e construções latinas" e "melhoria e progresso na redação portuguesa de caráter literário, bem como maior correção nos modos de expressão escrita e oral do aluno na língua vernácula". Segundo o primeiro destes objetivos, a tradução significaria um exercício complementar da interpretação, que teria como objetivo principal fixar as noções gramaticais já vistas. A tradução também deve tentar acompanhar o movimento da frase, o gênero da obra e o estilo do autor. Faria (1959) recomenda que se conserve o sentido estilístico da ordem das palavras do texto latino, e que nunca se retalhem as orações latinas, transformando-as em várias pequenas frases na tradução. Além disso,

> [...] não se deverá também na tradução deixar de seguir o original nos processos especiais de expressão, sendo antes necessário '*qu'elle respecte la manière et le ton de l'écrivain*.' (Marouzeau, *La traduction du latin)*. Destarte, se há uma repetição no texto latino, a mesma repetição deverá ser conservada pelo tradutor. Se o autor usa de vocábulos quase sinônimos, cumpre conservar na tradução a mesma gradação das expressões do original. Se para traduzir uma palavra em sentido próprio se deve empregar outra em sentido próprio, quando no texto aparecer a expressão rara ou o

> termo nobre dever-se-á na tradução procurar uma equivalência perfeita. Diga-se o mesmo das perífrases como também das imagens. As figuras igualmente devem ser conservadas (FARIA, 1959, p. 195).

Estas recomendações são muito parecidas com as contidas no manual de Marouzeau (1943), já analisado. Por todas estas dificuldades que a tradução apresenta, Faria (1959) reitera a ideia de que somente os alunos adiantados no estudo da língua latina é que devem exercitá-la, mesmo concebendo a tradução principalmente como um modo de exercitar o conteúdo gramatical.

Na opinião do autor, a composição[39] latina e a versão provavelmente são, em parte, responsáveis pelo desamor dos alunos pelo estudo do latim. Estes exercícios devem ser banidos das salas de aula por não corresponderem mais aos objetivos do ensino moderno desta língua. Também a composição latina não tem mais lugar no ensino do latim, visto que este não é mais veículo de comunicação como foi no passado. Já a versão, segundo o autor, não tem cabimento como processo de aprendizagem do vocabulário latino, porém poderia ser justificado como um meio de verificação deste vocabulário ou do conhecimento gramatical da língua, se não houvesse outros métodos que apresentassem melhores resultados. Faria, porém, não cita quais seriam estes métodos. "Por tudo isso achamos que as vistas do professor se devam voltar unicamente para a leitura e interpretação dos textos latinos autênticos. Use ele estes mesmos textos para os exercícios de gramática [...]." (FARIA, 1959, p. 202). Já a tradução é para Faria uma arte e, ao mesmo tempo, "[...] um exercício difícil que se aprende principalmente pela prática da própria tradução" (FARIA, 1959, p. 193).

O estudo gramatical e a orientação lingüística é o assunto do capítulo XII; há questões sobre pronúncia, declinações, desinências, sintaxe e estilística. No capítulo XIII, *A aquisição do vocabulário*, Faria (1959) afirma que a língua latina possui poucos vocábulos e com muitos significados, o que constitui uma dificuldade para o aprendiz, e que o estudo da língua deve sempre partir de unidades concretas, as orações. Neste sentido já há um avanço em relação aos manuais que iniciavam o estudo

---

[39] A "composição" é entendida aqui como o exercício de criar textos em latim.

pela morfologia, como o de Harmsen (1956), *Narrationes*, que analisamos anteriormente. O capítulo seguinte se intitula *O comentário*, e trata do comentário do texto, compreendido pelo autor como “tudo o que possa concorrer para a completa compreensão do pensamento do autor latino, valendo assim, a um tempo, pelas leituras e anotações que devem acompanhar as edições escolares [...]” (FARIA, 1959, p. 256). O exercício do comentário deve iniciar com a localização do trecho a ser traduzido dentro das obras do autor, e a identificação de seu estilo. No comentário devem também constar fatos culturais relacionados com o texto, além de explicações sobre gramática e vocabulário. Em seguida, Faria (1959) fornece alguns exemplos de comentário. No último capítulo, *A preparação funcional do professor*, o autor descreve como é o caminho percorrido no Brasil e no exterior por aqueles que almejam ensinar a língua latina. Finalmente, Faria (1959) apresenta uma vasta bibliografia sobre língua e literatura latina.

Podemos afirmar que o método que Faria (1959) propõe para o ensino do latim é pautado na AGT, pois a tradução é vista como um exercício de fixação dos conteúdos gramaticais vistos anteriormente pelo aluno, embora o autor em alguns momentos recomende que o professor adie o início do uso da mesma no processo de ensino. Tem os mesmos objetivos que Leffa (1988) entende como os objetivos da AGT: levar o aluno a apreciar a cultura e a literatura da língua estrangeira, enquanto proporciona ao mesmo um conhecimento mais profundo de sua língua materna e o desenvolvimento de sua inteligência e raciocínio. Poderíamos acrescentar a estes objetivos o desenvolvimento do estilo de escrita do aluno e o latim como um facilitador para a aprendizagem de outras línguas estrangeiras, apontados pela *Classical Investigation* e endossados por Faria (1959).

3.9 METODOLOGIA DO LATIM: VIDA COTIDIANA E INSTITUIÇÕES – V. DA NÓBREGA

Este manual[40], publicado em 1962, faz parte, assim como o de Faria (1959)[41], da coleção *Rumos* da Livraria Acadêmica. Estes dois trabalhos têm objetivos semelhantes: auxiliar professores em suas aulas de língua latina, expondo o que pensam ser mais importante para o seu estudo.

Na introdução, o autor Nóbrega (1962b) comenta a Lei de Diretrizes e Bases que entraria em vigor no ano seguinte ao da publicação do manual, e que daria liberdade às instituições para a elaboração de seus currículos, o que faria com que muitas dessas suprimissem o estudo do latim por falta de conhecimento da importância dessa língua. Por isso, Nóbrega (1962b) enaltece a importância das coleções *Rumos* e *Biblioteca Brasileira de Filologia*, que estavam contribuindo para os estudos humanísticos no Brasil. Este contexto justificará o tipo de objetivo que o autor relacionará ao ensino do latim. Já no prefácio à primeira edição, Nóbrega afirma que os maiores inimigos do latim são aqueles professores que, entre outras coisas, "mandam decorar tradução; são os que só sabem traduzir dissecando os elementos da frase tal qual faria um mestre de anatomia diante dum cadáver inerte" (NÓBREGA, 1962b, p. 19).

A obra é dividida em três partes; a primeira trata de aspectos metodológicos do ensino do latim. No capítulo I são apresentados os *Fundamentos básicos do ensino do latim*. Para o autor, não basta justificar os estudos latinos apenas pelo interesse próprio, mas é preciso apresentar motivos que validem esse conhecimento, o que será conseguido, segundo ele, tomando o humanismo como ponto de partida. Portanto,

> Se aceitarmos essa concepção de humanismo, seremos obrigados a reconhecer a necessidade do ensino de latim, porque ele nos fornece um dos elementos indispensáveis para que

---

[40] Estamos utilizando a seguinte edição: NÓBREGA, Vandick da. **Metodologia do latim: vida cotidiana e instituições.** 2.ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1962b.

[41] Ver item 3.8.

> possamos sentir, em sua plenitude, as raízes e a própria essência de nossa civilização (NÓBREGA, 1962b, p. 35).

Segundo Nóbrega (1962b), alguns dos objetivos do estudo do latim no curso secundário são: contribuir para a preparação de um terreno apropriado para o desenvolvimento dos conhecimentos científicos; auxiliar no desenvolvimento da concentração, paciência, perseverança, precisão, análise e generalização; auxiliar ao estudo da língua materna e de outras línguas, e também de outras disciplinas. Destes objetivos, Nóbrega (1962b) destaca o estudo do latim como contribuição inestimável para o estudo do português, o desenvolvimento do raciocínio, e a facilidade que proporciona para o estudo das demais línguas. Já sobre os exercícios de tradução de textos latinos, o autor afirma que, desde que graduados e bem orientados, "permitirão desenvolver o espírito de observação do aluno e contribuirão para formar um estilo claro e conciso" (NÓBREGA, 1962b, p. 38). O professor pode aproveitar os textos trabalhados para comentar aspectos da cultura romana. Na área da ciência, o conhecimento do latim permite a fácil aquisição da nomenclatura científica, proporciona o hábito de pesquisar e melhora a compreensão dos pensamentos filosóficos. Destaca também o estudo do latim como instrumento de civismo, para a formação de líderes, e para as profissões liberais. Há nestes objetivos uma semelhança com os de Faria (1959): o estudo e a tradução do latim são justificados através de fins práticos que pouco, ou nada, tem a ver com a própria língua latina, como o desenvolvimento do raciocínio, do estilo de escrita do aluno, entre outros. Nóbrega (1962b) também destaca, assim como Faria (1959), o estudo do latim como uma contribuição para a aprendizagem de outras línguas estrangeiras e para o aperfeiçoamento da língua materna do aluno. Como já comentado, o ensino do latim passava por um momento de desvalorização, por isso os autores dos manuais deste período procuravam justificá-lo através de razões práticas que influenciassem em outras disciplinas, como o português e as línguas estrangeiras, ou em outros aspectos da vida do aluno.

No capítulo II, *Objetivos do estudo do latim: seus problemas*, há um pouco do histórico desta questão. Para Greene, que escreveu no princípio do século XX, o objetivo

imediato do ensino do latim seria a leitura inteligente de um texto latino. Já para John Lord, em conferência proferida em 1910,

> O objetivo fundamental do estudo do latim não seria proporcionar o conhecimento duma literatura antiga, nem formação cultural, nem o fornecimento de subsídios acidentais para uma educação espiritual. O objetivo fundamental deste ensino seria uma disciplina que contribui de maneira excepcional para a maior finalidade da educação: o desenvolvimento do poder de pensar com exatidão (NÓBREGA, 1962b, p. 54).

Assim como Faria (1959), Nóbrega (1962b) comenta a *Classical Investigation*, apresentando os 19 objetivos assinalados pela investigação. Entre eles destaca-se o de número 5: “Maior desenvolvimento do poder de pensar e expressar o pensamento através do processo de tradução do latim para o inglês correto” (NÓBREGA, 1962b, p. 55). Segundo o autor, um inquérito semelhante a *Classical Investigation* foi promovido no Colégio Pedro II. Os professores, entre outras questões, deveriam apontar quais os objetivos a serem alcançados que consideram mais importantes no ensino do latim. Para tal pesquisa, foram utilizados os 19 objetivos apresentados pela *Classical Investigation,* juntamente com outros 10 objetivos elaborados de acordo com o ensino no Brasil. Dentre os objetivos que os professores consideram mais importantes está: “Maior desenvolvimento do poder de pensar e expressar o pensamento através do processo de tradução do latim para o português vernáculo” (NÓBREGA, 1962b, p. 81). Para o autor, os objetivos do ensino do latim podem ser classificados em cinco grupos: a) objetivos humanísticos; b) objetivos de aplicação; c) objetivos de formação literária; d) objetivos de caráter disciplinar; e) objetivos histórico e social. Novamente são reafirmados os objetivos de caráter prático, já anteriormente comentados no tópico sobre o manual de Faria (1959).

No capítulo III, são apresentados *Métodos de ensino do latim* de autores variados. Nóbrega (1962b, p. 102) afirma que “os métodos de que nos servimos no ensino de qualquer matéria devem ser considerados como instrumentos que nos conduzirão

aos objetivos.". O primeiro método apresentado por ele é o de Englar. Este autor comenta que, antigamente, só depois de o aluno ter aprendido as regras gramaticais é que ele as aplicaria na tradução dos textos, mas, de acordo com os novos processos,

> [...] os alunos irão à procura de vocabulário, formas de sintaxe, e reunirão os resultados de suas pesquisas. Assim, procurarão sintetizar, memorizar, praticar e ler, à primeira vista, as palavras de uso mais comum (NÓBREGA, 1962b, p. 103).

Outro método apresentado pelo autor é o de Inglis, que trata das condições para que se consiga um bom resultado no ensino de uma disciplina de caráter clássico, que são:

> a) instruções metodológicas tendo em vista a capacidade, interesse e necessidade dos alunos; b) adaptação às leis do ensino; c) adaptação de instrução aos objetivos e valores que justificam os estudos clássicos (NÓBREGA, 1962b, p. 105).

No entanto, Nóbrega (1962b) não opina sobre qual método seria o mais adequado.

No capítulo seguinte, *Lingüística: síntese histórica*, Nóbrega (1962b) resume a história da Linguística, dividindo-a em fases e informando quais foram os principais autores e obras de cada uma destas. Em seguida, o autor comenta separadamente a escola francesa e a linguística, destacando nomes como Meillet, Ernout e Marouzeau por seus trabalhos no âmbito dos estudos latinos. Sobre a aplicação da linguística ao ensino do latim, Nóbrega (1962b) afirma ser relevante o professor chamar a atenção dos alunos para os fatos referentes à gramática histórica. Ele também deve ter conhecimentos de linguística para poder explicar aos alunos a fonética ou a sintaxe sugeridas pelo texto latino.

No capítulo V, Nóbrega (1962b) discute *Leitura, tradução e versão*. Em relação ao primeiro tópico, o autor faz considerações sobre sua importância, avaliando esta como imprescindível no ensino do latim, e como o primeiro passo a ser dado pelo iniciante nos estudos. Comenta que "Marouzeau, no capítulo

dedicado à prática do latim, reconhece a importância da leitura, que considera o exercício mais difícil e, ao mesmo tempo, mais salutar" (NÓBREGA, 1962b, p. 130).

Nóbrega afirma que há duas grandes correntes que opinam diferentemente sobre os processos para a leitura do latim: "numa delas colocam-se os professores que julgam dever o latim ser lido como latim e na outra, os que admitem o exame das categorias gramaticais das palavras contidas no texto lido" (NÓBREGA, 1962b, p. 132). Em relação à primeira corrente, Nóbrega (1962b) afirma que Hale, em 1886, fez um comunicado no qual mostrava que os estudantes deviam ler as frases em latim na ordem em que o autor colocou as palavras, o que não era feito na época. Para que este método proposto por Hale tenha resultados, três requisitos seriam necessários:

> a) o aluno deve ter perfeito conhecimento das flexões, pois, em caso contrário, perderá o fio do raciocínio, se for obrigado a parar a fim de consultar a gramática; b) acentuado conhecimento do vocabulário, a tal ponto que possa reconhecer nove, dentre dez palavras do texto; c) conhecimento geral de todos os princípios de sintaxe utilizados no texto (NÓBREGA, 1962b, p. 133).

Embora, segundo Nóbrega (1962b), alguns autores pensem que este método só pode ser aplicado em alunos com conhecimento da língua latina adiantado, ele pensa que este pode sim ser aplicado em alunos iniciantes no estudo do latim, porém os textos devem ser escolhidos com cautela, e as dificuldades contidas nos mesmos devem aumentar gradativamente. Ainda sobre a leitura, a opinião de Nóbrega (1962b) é a de que esta dará ao aluno uma ideia geral do pensamento do autor, porém, "o sentido exato desse pensamento, em profundidade, poderá ser buscado posteriormente com a tradução e a interpretação" (NÓBREGA, 1962b, p. 133). A tradução aqui é vista como um processo de decodificação que resultará na descoberta do sentido oculto no texto.

Segundo Nóbrega, Carr indica três motivos que poderiam trazer dificuldade para a leitura do latim como latim:

> a) os textos empregados e a falta de conexão entre estes e o estilo dos clássicos. Muitas vezes os alunos passam bruscamente da tradução de frases isoladas para o tipo, de certo modo complexo, do estilo dos 'comentários' sobre a guerra gaulesa, de César; b) a ânsia de traduzir. O aluno, antes de concluir a leitura já tem a sua atenção voltada para a elaboração da tradução; c) a falta de hábito de leitura do latim como latim (NÓBREGA, 1962b, p. 134).

Pensamos que estas dificuldades poderiam ser evitadas se o aluno entrasse em contato com textos de autores latinos (mesmo que adaptados) desde o início do processo de ensino. Não partilhamos da opinião de que a tradução possa atrapalhar o processo de leitura; ao contrário, conforme veremos com outros manuais, os dois processos podem caminhar juntos, como pensa Nóbrega (1962b).

No que se refere à tradução, Nóbrega (1962b) discute inicialmente a questão se é ou não possível traduzir, através de definições de vários autores sobre o que é a tradução. O autor novamente afirma que a leitura do texto latino proporciona uma ideia geral do assunto, e a tradução do mesmo faz com que o pensamento do autor latino seja aprendido em sua totalidade. Leitura e tradução não seriam processos autoexcludentes, mas complementares para o alcance de um mesmo objetivo. A tarefa do tradutor seria complicada, pois este teria de transportar para a língua em que se pretende traduzir todo o pensamento do autor, expresso em língua estrangeira; para Nóbrega, todas as ferramentas devem ser utilizadas para que "o pensamento do autor seja, de fato, retratado com a maior fidelidade possível" (NÓBREGA, 1962b, p. 141). O autor distingue dois tipos de tradução: a subjetiva e a objetiva. A primeira é aquela que se faz para si mesmo quando se lê ou ouve algo em língua estrangeira. Já a segunda

> [...] é a que proporciona ao ouvinte ou ao leitor os elementos vernáculos necessários a colocá-los em condição de apreender, ao

> tomar conhecimento do texto transposto[42], o verdadeiro pensamento do autor, que o exprimiu em língua diferente daquela que está sendo utilizada pelo tradutor. É óbvio acrescentar que esse novo texto deve ser redigido em linguagem correta e de acordo com os cânones estilísticos da língua usada para a tradução (NÓBREGA, 1962b, p. 142).

Nóbrega (1962b) privilegia a língua de chegada na tradução, já que o tradutor deve se ajustar aos cânones estilísticos da língua para a qual está traduzindo.

Há diferentes métodos para traduzir um texto latino. O primeiro apresentado por Nóbrega (1962b) é o de Shedd, que divide a tradução em três processos: 1) processo de simples transverbalização; 2) o processo que fornece a tradução literal; 3) o processo que conserva a ordem da ênfase sem obedecer à construção gramatical, que Nóbrega (1962b) qualifica de tradução literária. Em seguida, o autor traduz um trecho de um texto de Cícero, aplicando cada um dos processos de Shedd, e conclui que o primeiro deles, o de transverbalização, não dá como resultado um texto que ele consideraria como escrito em português. Já o segundo processo consiste, na sua opinião, numa troca de lugar das palavras, que, posteriormente, serão arranjadas de acordo com a ordem da língua-alvo. Finalmente, o terceiro processo mantém a ordem enfática latina, sem se preocupar com a construção gramatical. Tradução literal, para Nóbrega (1962b), não é simplesmente uma *traducción servil*, porém, ao mesmo tempo, não se aproxima do conceito de tradução literal de Berman (2007). O processo de traduzir literalmente, para Nóbrega (1962b), viria antes de um "arranjo" no texto da língua de chegada, o que permite dizer que a versão final da tradução é vista como um exercício de estilo na língua para a qual se está traduzindo. Neste terceiro processo, segundo Nóbrega (1962b), não há preocupação com a construção

[42] Arrojo (2002) critica a ideia de que a tradução seja um processo de transporte de significados de uma língua para outra. Segundo a autora, nesta perspectiva o tradutor é um mero transportador de significados, que não deve interferir no texto, nem interpretá-lo. Para Arrojo, "[...] o próprio significado de uma palavra, ou de um texto, na língua de partida, somente poderá ser determinado, provisoriamente, através de uma leitura" (2002:23), e o próprio significado não é algo estável ou fixo, mas dependente de seu contexto. Portanto, é impossível ocorrer uma transferência total de significado.

gramatical, o que significa que um nominativo sujeito do original poderá, por exemplo, ser transformado em um objeto direto na tradução, o que demonstra uma preocupação em relação à fluidez no texto na língua de chegada, no sentido de que a tradução não deve ter estranhezas.

Outro processo de tradução apresentado é o de Smalley. São dez conselhos para se obter uma boa tradução:

> 1- Ler tudo em latim, tentando apreender o sentido sem traduzir para a língua vernácula;
> 2- apreendendo o sentido, ler toda a oração isoladamente, em latim, tentando apreender o significado, ainda sem traduzir para a língua vernácula;
> 3- se o significado não estiver claro, procurar compreendê-lo analisando cada palavra que encontrar do seguinte modo e, para isto é aconselhável:
> a) ler uma parte do discurso;
> b) localizar a forma;
> c) dar todos os significados e usos possíveis;
> 4- quando uma palavra esclarecer o significado de outra anterior, retraduzir do princípio;
> 5- terminando uma oração, passe-a para uma linguagem correta;
> 6- terminando, traduza tudo rapidamente, para a linguagem correta;
> 7- ler mais uma vez em latim: se o significado de qualquer parte do trecho não estiver claro, traduza novamente aquela parte;
> 8- não procurar uma palavra no dicionário até estar seguro de que não pode atinar com o seu significado;
> 9- antes de procurar uma palavra no dicionário conclua a forma que deve encontrar;
> 10- tentar raciocinar o significado duma palavra por relações existentes entre palavras latinas e vernáculas (NÓBREGA, 1962b, p. 145 e 146).

Nesse método, o sentido é algo que deve ser apreendido e a tradução deve ser feita em uma linguagem correta, porém o

autor não especifica o que seria uma linguagem correta. Pode-se inferir que seria, assim como pensa Nóbrega (1962b), uma linguagem sem estranhezas, e que corresponderia àquilo que se considera a norma padrão da língua da tradução.

O método de tradução apresentado em seguida é o de Hoffmann, que condena o processo de primeiramente localizar os membros da frase para então chegar ao sentido, o contrário é que deve ser feito, ou seja, em primeiro lugar compreender o todo e somente depois a relação dos membros. Nóbrega (1962b) passa então a discutir a contribuição da escola alemã em relação aos diferentes processos utilizados para o ato de traduzir. Inicia com Neumann, que, após a análise do método de Hoffmann, conclui que a tradução é a reprodução de um texto escrito em língua estrangeira em um alemão o mais correto possível. Para alcançar essa tradução, deve-se primeiro ter compreendido a frase em suas partes individuais e como um todo perfeito. A compreensão da frase, portanto, é anterior à tradução, e, somente através do sentido de palavras individuais ou da ideia é que se chega à compreensão geral do texto. Seu processo consiste em três partes: “1) o sentido da palavra (*Wortübertragung*); 2) a compreensão da frase (*Satzverständnis*); 3) a tradução” (NÓBREGA, 1962b, p. 148). Já Krache condena o método de construir para traduzir. Ele recomenda que, feita a leitura de um texto, façam-se comentários sobre a ideia contida em grupos de palavras, na mesma ordem em que estas aparecem no texto. Klinz, por sua vez, estabelece uma série de recomendações para as atividades escolares:

> a) o ponto de partida da forma total e do ponto principal é incondicionalmente necessário; b) a compreensão do conteúdo, isto é, o conjunto conhecido por meio da interpretação é pressuposição para uma boa tradução da maior parte do texto; c) o aluno necessita para a tradução tanto de uma revisão criadora e crítica, quanto a combinação provocada por uma fantasia criadora, porém ligada ao assunto e ao tempo; d) traduzir é uma atividade lingüística. A diferença dos meios lingüísticos do original e da língua para a qual se traduz deve ser

> expressa na tradução (NÓBREGA, 1962b, p. 150).

Para Nóbrega, o processo recomendado para a tradução tem início na leitura, na qual se deve apreender o sentido geral do pensamento do autor. O aluno deve ler na ordem da frase latina e nunca na chamada ordem direta. Somente depois de haver lido o texto é que se poderá examinar detidamente as orações que compõem cada período. Unicamente depois de cumpridos estes passos é que se deverá traduzir, quando não restar dúvida quanto ao sentido geral do texto. Nóbrega recomenda que não sejam traduzidos trechos fracionados, mas sempre textos que obedeçam a uma sequência, por exemplo, traduzir num semestre um canto inteiro da *Eneida* no lugar de vários excertos da obra. Para o autor, “a tradução será tanto mais próxima da perfeição, quanto melhor consiga refletir, na língua vernácula, o pensamento expresso na língua, que se deseja traduzir” (1962b:153). Portanto, uma boa tradução é aquela que contém a ideia do texto original, o que é resultado desta concepção de que o sentido é algo a ser apreendido e que, portanto, deve estar na tradução. Não há uma grande preocupação com questões gramaticais. O autor apresenta algumas sugestões de Marouzeau ao tradutor de latim:

> a) Não acrescentar: traduzindo, por exemplo, *novus* por ‘novo e estranho’;
> b) Não suprimir: traduzindo *vivus ac superstes* por ‘sobrevivente’;
> c) Não decompor: *stupens* não é ‘profundamente admirado’;
> d) Não recompor: *cupidus habendi* não é o equivalente puro e simples de‘interessado’;
> e) Não repetir o que não existe: *militum virtutem civium fortitudine metiri* será mal traduzido por ‘medir a coragem dos soldados pela coragem dos cidadãos’;
> f) Não deixar de repetir o que está repetido: *animus excelsus excelsa petit* será traduzido por ‘um espírito elevado procura as grandezas’ (NÓBREGA, 1962b, p. 153).

Para Nóbrega (1962b), o aluno não deve consultar o dicionário a todo o momento, mas primeiro esgotar todos os recursos de tentar encontrar o sentido do vocábulo pelas regras de formação de palavras ou pelo contexto. A última etapa da tradução seria a verificação, por parte do tradutor, do português, que deve estar claro e correto. Em seu texto, o tradutor pode mudar a forma, mas não a ideia, o pensamento do autor deve ser privilegiado em relação à forma na tradução.

A respeito da versão, o autor considera que esta é

> [...] o recurso mais eficiente de que o professor dispõe para aquilatar o grau de conhecimento sobre a parte gramatical explicada, sem recorrer ao processo pouco pedagógico de fazer perguntas isoladas de morfologia ou de sintaxe latina (NÓBREGA, 1962b, p. 157).

Os exercícios de versão, segundo ele, quando bem elaborados, não induzem os alunos a erros por causa da comparação entre as duas línguas. Para comprovar sua ideia, dá exemplos de exercícios de versão. O pensamento de Nóbrega (1962b) a respeito da versão é contrário ao de Faria (1959), cujo manual faz parte da mesma coleção, e que pensa que esta não deve ser aplicada no ensino, conforme já vimos.

Nóbrega (1962b) se mostra contrário ao chamado método direto de ensino de línguas. O principal motivo para isto é que o tempo para o ensino do latim já é escasso, portanto, empregar parte deste na composição sobre algum assunto fora do mundo latino, pode prejudicar os conhecimentos que poderiam ser adquiridos através do contato permanente com os autores clássicos. Para utilizar este método, o professor também terá de adaptar o vocabulário latino com expressões modernas, que posteriormente não serão encontradas pelos alunos nas obras clássicas. Portanto, Nóbrega (1962b) conclui que este método seria adequado somente ao ensino de línguas modernas.

O capítulo seguinte versa sobre *A importância do vocabulário*. O seu conhecimento, segundo o autor, não passa apenas pela consulta das palavras no dicionário, e seu estudo deve ser sempre feito em função dos textos. O autor apresenta então considerações de dois teóricos, Lodge e Harriman. O

primeiro afirma que, para se ler o latim, é necessário conhecer as formas e os princípios fundamentais da sintaxe, possuir um bom vocabulário e ter bastante prática na arte da tradução. Já Harriman recomenda:

> a) no primeiro ano de estudo, o vocabulário deve conter cerca de 550 palavras; b) o vocabulário deverá ser constituído de palavras tiradas de autores clássicos como César, Cícero e Virgílio; c) na seleção das palavras, devem ser preferidas as que apresentarem certa relação com a língua vernácula (NÓBREGA, 1962b, p. 172).

A segunda parte da obra traz *Noções sobre a vida privada dos romanos*, e destaca aspectos como a educação, a casa romana, vestimenta, refeições, religião, entre outros. A terceira parte versa sobre as *Principais Instituições e síntese histórica*. No final, há um capítulo especial sobre *O latim e a Ciência Jurídica*, seguido de um apêndice com as *Normas estabelecidas para o ensino do latim no Colégio Pedro II*.

Pode-se concluir que o manual partilha dos mesmos objetivos da AGT: levar o aluno a apreciar a cultura e a literatura da língua estrangeira, ao mesmo tempo em que o processo de aprendizagem do latim aperfeiçoa os conhecimentos da língua materna e desenvolve sua capacidade de raciocinar. A tradução, juntamente com a versão, é o principal exercício para que o aluno chegue a ler os textos clássicos da língua latina.

3.10 GUIA PRÁTICO DE TRADUÇÃO LATINA – TASSILO O. SPALDING

Publicada em 1973, esta obra[43], segundo seu autor, tem caráter prático, e objetiva auxiliar aqueles que querem recordar o latim ou se *adestrar* – termo usado pelo autor – na técnica de tradução de trechos dos autores latinos. No prefácio, Spalding (1983) afirma que sua obra não é uma gramática nos moldes convencionais, pois não segue a ordem tradicional da matéria, nem se detém em regras. Para o autor, uma das principais dificuldades na aprendizagem do latim é o fato de esta ser uma língua sintética. Para estudar com este método, o leitor já deve ter conhecimento do latim e saber de cor as declinações e o verbo, que só têm caráter consultivo no livro, o qual tem muitos exemplos, pois, para o autor, a repetição é muito importante para o processo de aprendizagem.

Na primeira parte, intitulada *Generalidades*, Spalding (1983) ressalta a necessidade de conhecer as desinências e de usar corretamente os artigos no momento em que o aluno for traduzir o texto em latim, já que, diferentemente do português, esta língua não possui artigos. O autor oferece algumas sugestões de tradução, como a maneira de verter para o português possessivos junto de nome próprio, aconselhando também que o aluno explicite no texto em português os possessivos omitidos em latim. No decorrer das explicações há momentos em que o autor compara as duas línguas, numa tentativa de facilitar o entendimento da gramática latina por parte do aluno. Chama a atenção para o fato de que no latim o verbo se encontra no fim da oração e afirma que o sentido da língua será sempre claro e o mesmo, qualquer que seja a posição das palavras, por isso, o aluno não deve se deixar enganar pela ordem na qual elas aparecem.

A segunda parte versa sobre a *Análise*. Nesta, o autor afirma:

> Para traduzir Latim, é necessário que o aluno saiba bem analisar. Que é analisar? É saber reconhecer o sujeito, o predicado, o objeto

[43] Estamos utilizando a seguinte edição: SPALDING, Tassilo Orpheu. **Guia prático de tradução latina.** 2.ed. São Paulo: Cultrix, 1983.

> direto, os complementos nominais, o complemento agente da passiva, o complemento predicativo, o complemento aposto e o vocativo (SPALDING, 1983, p. 16).

O sucesso da tradução é consequência de uma boa análise sintática, ideia que já encontramos em outros manuais. Em seguida, define sujeito, predicado, verbo transitivo e verbo intransitivo (objetos), verbo de ligação e complemento nominal, dando exemplos de frases em latim e em português nas quais estes elementos aparecem.

Na quarta parte, Spalding (1983) faz uma *Súmula das declinações*. Aborda brevemente a questão do gênero, do número e de como identificar cada declinação pelo genitivo; apresenta as cinco declinações e algumas palavras declinadas como exemplo, comentando as exceções. Aconselha:

> É mister que o estudioso anote ou decore as expressões que os dicionários costumam trazer; preste atenção nos modismos; atente no modo de construir a oração latina e como os bons tradutores a vertem para o Português. O Latim, como todas as línguas, apresenta vocábulos que têm os mais variados significados: a arte do bom tradutor consiste em escolher o sentido exato exigido pelo contexto (SPALDING, 1983, p. 63).

Por esta citação, percebe-se que este manual está pautado nos pressupostos da AGT. Spalding (1983) considera importante que o aluno siga os três passos descritos por Leffa (1988), no capítulo anterior, como essenciais para a aprendizagem da língua: memorização prévia de palavras; conhecimento das regras que mostrarão a relação entre as palavras e frases; e, finalmente, exercícios de tradução e versão. Na sexta parte, *Acusativo com infinitivo*, Spalding sugere algumas regras práticas para a tradução de certas particularidades gramaticais:

> a) Quando a oração subordinada, em Latim, é construída com o verbo *esse*, 'ser' e tem um predicativo do sujeito, o predicativo irá,

> também, para o acusativo [...]. b) [...] 'Digo que *tu podes vencer os inimigos', '**Dico te hostes uincere posse**'*. Esta oração, em Latim, tem dois sentidos, é ambígua e, portanto, errada: 'Digo que os inimigos te podem vencer' e 'Digo que tu podes vencer os inimigos'. Em Latim, nesses casos, usa-se, então, a voz passiva: '***Aio hostes a te uinci posse***', 'Digo que os inimigos podem ser vencidos por ti'. [...] e) O sujeito do infinito vem sempre expresso, ainda quando é idêntico ao verbo da oração principal. [...] A identidade do sujeito da oração subordinada substantiva objetiva direta com a da principal se exprime com o pronome reflexivo ***se***, tanto para o singular como para o plural [...]. O ***se*** latino não se traduz! f) Se a oração infinitiva (subordinada) for redigida por um verbo que significa 'esperar, prometer, ameaçar, jurar, fazer voto', etc, usa-se o infinito futuro, porque tais verbos já de si mesmos indicam ação futura; em Português, porém traduzem-se pelo tempo do verbo da oração principal e infinito (SPALDING, 1983, p. 89 e 90).

Sobre o *Ablativo Absoluto*, Spalding (1983, p. 92) afirma

> Quando no ablativo absoluto não aparece nenhum particípio verbal, significa isto que se trata do verbo esse empregado de modo latente ou subentendido [...] e a oração deve ser traduzida para o Português como 'sendo', 'estando' etc ou uma oração subordinada adverbial temporal [...].

O ablativo absoluto, segundo o autor, ainda pode ser traduzido por oração subordinada adverbial temporal, oração subordinada adverbial condicional, oração subordinada adverbial concessiva ou oração subordinada adverbial conformativa. As sentenças que aparecem nos exercícios são de autoria do próprio Spalding (1983), não há textos inteiros, somente frases isoladas, o que pode, no mínimo, atrasar a leitura de textos latinos por parte do aluno, pois ele não estará em contato com

textos desde o início do processo de aprendizagem. Também não estará em contato com autores latinos, ou seja, o estudo da literatura não se dá ao mesmo tempo que o da gramática.

A última parte da obra se intitula *Método de traduzir*:

> Dizem os mestres que para se traduzir Latim, o primeiro passo é saber muito bem e de cor as cinco declinações e o verbo latino. Depois deverá conhecer as particularidades sintáticas principais [...]. [...] é mister, porém, que tome cuidado com o nominativo, caso do sujeito, não só por causa do seu valor sintático mas também por ser o elemento principal, junto com o verbo, pelo qual se começa a tradução (SPALDING, 1983, p. 96).

Segundo Spalding (1983), alguns casos podem oferecer dificuldade para a tradução, ele apresenta alguns destes dando exemplos de como traduzi-los.

> É da índole do Latim usar dois verbos sinônimos, para reforçar o sentido e dar ênfase à expressão. A boa tradução portuguesa, muita vez, preferirá um verbo e um adjunto adverbial: *Te oro atque obstetor*, 'Rogo-te instantemente' (e não: Rogo-te e peço-te com instância) [...] (SPALDING, 1983, p. 97).

Em seguida apresenta suas *Normas para a tradução*: 1) procurar o sujeito; 2) procurar o verbo, o predicado; 3) por na ordem direta; 4) analisar palavra por palavra colocando juntos substantivos e adjetivos correspondentes ou adjuntos; 5) depois da análise e verificado o caso de cada palavra, e consequentemente a função sintática de cada uma, o aluno deve traduzir a frase uerbum ad uerbum, isto é, tradução justalinear, palavra por palavra; 6) depois de obter o sentido, faz-se a tradução literária baseada na versão literal. Em outro ponto do manual, Spalding (1983) havia afirmado que se deve começar a análise pelo verbo. A tradução aqui é vista como um exercício de estilo, que será feito após uma análise sintática da frase, a qual fornecerá uma tradução que o autor chama de literal. Assim

como nos outros manuais, a concepção de tradução literal aqui é diferente da de Berman (2007) e quer dizer uma *traducción servil*.

3.11 ARS LATINA – BERGE, CASTRO & MULLER

O manual *Ars latina*[44] foi publicado em 1970 e oito anos depois já estava na décima nona edição, o que demonstra a popularidade deste manual no Brasil. Miotti (2006) nos informa que este manual é ainda utilizado como base para a elaboração de apostilas por parte de professores de latim das universidades pesquisadas por ela.

Os autores iniciam a obra com a *Exposição do método*, na qual afirmam que seu curso "dá noções práticas de latim, conforme o estilo clássico de César e Cícero" (BERGE; CASTRO; MÜLLER, 1978, p. 09). A razão para a adoção deste estilo, segundo eles, é a de que o classicismo é requerimento importante para a aprendizagem de um idioma como o latim, que é uma língua morta e, portanto, sua estrutura só pode ser depreendida da literatura. Porém, é objetivo deste método, que os autores chamam de "método ativo", ensinar também a conversação em latim. As recomendações mais modernas em relação ao estudo desta língua, como vimos com Miotti (2006) em capítulo anterior, são de que a única habilidade, das quatro existentes no ensino de línguas, a ser desenvolvida no processo de aprendizagem é a da leitura, escrever, ouvir e falar, portanto, seriam habilidades excluídas.

Segundo os autores, a língua será ensinada gradualmente, através de análises o aluno depreenderá as regras do idioma. Alertam que "o método de concentração requer, forçosamente, que a regência do português seja criteriosamente combinada com o programa de latim" (BERGE; CASTRO; MÜLLER, 1978, p. 10), recomendando que o mesmo professor ministre as duas disciplinas, ou seja, é preciso que o aluno tenha um bom conhecimento da gramática do português para que o estudo do latim seja proveitoso. O curso *Ars latina* compreende 7 anos, sendo que o presente volume corresponde ao primeiro e segundo anos, e foi baseado em uma obra de mesmo nome publicada na Alemanha, e em outras obras citadas pelos autores. No entanto, eles alertam que seu volume

---

[44] Estamos utilizando a seguinte edição: BERGE, Damião; CASTRO, Ludovico M. Gomes de; MÜLLER, Reinaldo. **Ars latina**. 19.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1978.

> [...] não é simples tradução. Segundo os abalizados mestres, adaptamos, transfundimos, e melhoramos a matéria por eles apresentada, de sorte que o manual ficou de sabor genuinamente brasileiro (BERGE; CASTRO; MÜLLER, 1978, p. 11).

Os autores se propõem, então, a oferecer sugestões práticas ao professor de como iniciar as aulas de latim. O professor deve escrever uma proposição no quadro (a sugestão dos autores é *Brasilia terra est*), fazer com que os alunos a repitam em voz alta, em seguida deve ajudá-los a descobrir sentido das palavras da frase, chamando a atenção para aspectos gramaticais do latim, como a ausência de artigos. Assim deve o professor suceder com as demais proposições, até que os alunos possam traduzir as restantes sozinhos. Através das traduções o professor deve ajudar os alunos a depreenderem as noções gramaticais do latim. Ele deve usar sempre o quadro-negro e incentivar os alunos a falarem em latim entre si. Procedendo desta forma, afirmam os autores, o método beneficiará a regência do português. O estudo da língua parte, portanto, não do texto, mas de sentenças isoladas, de autoria do professor, e a consequência deste estudo seria a aquisição de um conhecimento mais denso de seu próprio idioma, o que nos leva a concluir que este manual partilha dos pressupostos da AGT.

O primeiro capítulo traz a primeira declinação. Os autores apresentam os casos através de várias frases curtas em latim, isoladas e elaboradas por eles, alternando explicações sobre a gramática latina e portuguesa. Há algumas frases as quais o aluno deve traduzir do latim para o português, e outras que deve verter do português para o latim, e que vão ganhando complexidade gradualmente. Há também um *Exercício de conversação*, com perguntas que os alunos devem fazer e responder entre si, relacionadas a um pequeno texto de autoria dos autores do manual, exemplo: *Quis arat? – Quid ancillae parant?*, entre outras. Os autores não se restringem a explicar somente as declinações, conforme outros elementos vão aparecendo, por exemplo verbos, há esclarecimentos breves para que o aluno já tome conhecimento dos mesmos, porém, os

elementos da gramática ainda são ensinados de forma isolada, crítica feita por Oliveira, no capítulo anterior.

O capítulo dois versa sobre a segunda declinação, e segue os mesmos moldes do anterior. Os textos contêm assuntos próximos dos alunos, como seu dia a dia na escola, além de assuntos relacionados à cultura romana.

No capítulo seguinte os autores abordam o verbo *esse*, também explicado através de pequenas frases que o aluno deve traduzir. Todos os capítulos seguintes explicam a gramática desta forma, as frases para tradução e versão têm maior complexidade, porém não há sentenças de autores latinos.

Em alguns momentos, os autores sugerem traduções para certas particularidades gramaticais, como no capítulo oito: "*Cum é também* conjunção. *Significa* quando (e porque). *Podemos também traduzi-lo por uma oração preposicional infinitiva:* ao... *Rege o subjuntivo*" (BERGE; CASTRO; MÜLLER, 1978, p. 68), porém não aprofundam a questão da tradução do latim em nenhum dos dezesseis capítulos que compõem o livro.

Ao fim da obra há um *Apêndice gramatical*, no qual há tabelas das declinações, observações acerca destas, dos adjetivos, pronomes, verbos, enfim, um resumo do que foi exposto ao longo dos capítulos. Por último, os autores disponibilizam um *Vocabulário das lições*, no qual há a nota: "Os termos entre parênteses são, muitas vezes, elucidativos. Não entram, sempre, na tradução." (BERGE; CASTRO; MÜLLER, 1978, p. 139). No apêndice, há textos, sentenças e informações de autores latinos. Fazemos aqui uma crítica quanto ao fato de alguns provérbios não trazerem a referência do autor.

Resumindo as críticas em relação ao manual, afirmamos que os exercícios de conversação não cabem no ensino de uma língua do passado. Outro ponto negativo é o uso de frases isoladas e produzidas pelos autores do manual, tanto como exemplo para as explicações da gramática, como nos exercícios. Se o latim é uma língua morta e, portanto, sua estrutura só pode ser depreendida da literatura, como afirmam os próprios autores na *Exposição do Método*, a língua deveria ser ensinada através de textos de autores latinos, adaptados, é claro, ao nível de conhecimento dos alunos. Conforme o manual avança, os exercícios contêm textos, e não somente sentenças isoladas, porém continuam sendo de autoria de Berge, Castro e Müller,

sendo que muitos não têm qualquer relação com a literatura ou a cultura romana.

3.12 NÃO PERCA O SEU LATIM – P. RÓNAI

Publicado em 1980, este volume[45] elaborado por Rónai (1980) tem por objetivo auxiliar as pessoas que não estão familiarizadas com a língua latina, por esta ter sido eliminada dos currículos escolares. A obra se compõe majoritariamente de uma coletânea de palavras e frases latinas frequentemente citadas, apresentadas com suas traduções e explicações, seguidas de uma gramática do latim resumida. A frase final da orelha do livro nos dá uma ideia do objetivo deste: "Não perca o seu latim: atualize-o para melhorar o seu português", ou seja, o autor crê que o estudo do latim traz benefícios ao estudo do vernáculo, um dos pressupostos da AGT, como vimos no capítulo anterior.

Na introdução, Rónai (1980, p. 11) explica que sua obra, "se destina aos que não sabem latim, mas também aos sabedores". Para o autor, o latim não morreu, apenas se transformou nas línguas românicas que conhecemos hoje: português, castelhano, francês, italiano, romeno.

Em seguida, o autor apresenta um pequeno texto com questões de *Acentuação e pronúncia*. Posteriormente, encontra-se a parte mais extensa da obra, *Palavras e frases latinas freqüentemente usadas,* colocadas em ordem alfabética, numa lista de aproximadamente 170 páginas. O vocábulo ou sentença em latim é traduzido e em seguida é apresentado um comentário sobre seu significado, seguido de citações de textos nos quais a sentença foi usada (incluindo autores brasileiros). Finalmente, Rónai (1980) apresenta a bibliografia das obras mais frequentemente consultadas na área de estudos latinos. Neste sentido, o manual se aproxima das recomendações de Miotti (2006), de que os textos usados no ensino sejam de autores latinos, e que sejam trazidos, sempre que possível, textos relevantes das literaturas de línguas portuguesa que remetam à língua latina.

A última parte da obra se compõe de uma *Sucinta gramática latina*. Inicia-se com uma explicação sobre *Substantivos e adjetivos*, como decliná-los, bem como

---

[45] Estamos utilizando a seguinte edição: RÓNAI, Paulo. **Não perca o seu latim.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

observações acerca das declinações (gênero, radical, terminações, defectivos, declinação irregular, sentido peculiar de certos casos), e a questão da declinação dos nomes gregos. Posteriormente, o autor explica os *Pronomes*, seguidos dos *Verbos regulares* e dos *Verbos irregulares*. Logo após vêm as *Preposições*, *Posposições*, *Interjeições*, os *Numerais* e os *Advérbios*. Por último, a parte de sintaxe, *Sintaxe de concordância, das orações independentes, dos casos* e *das orações dependentes*. Em toda esta parte sobre a gramática há muitas tabelas e exemplos de frases latinas.

Neste manual, portanto, a tradução aparece antes da gramática, embora esta primeira parte componha-se somente de sentenças isoladas, não de textos. O leitor entra em contato com a língua e a tradução antes mesmo de ter qualquer conhecimento gramatical. A parte sobre a gramática, no entanto, tem um caráter apenas consultivo, traz a morfologia separada da sintaxe, ou seja, a língua ainda é apresentada de forma estanque, crítica feita por Oliveira em capítulo anterior.

3.13 PROGRAMA DE LATIM: INTRODUÇÃO À LÍNGUA LATINA – J. COMBA

A obra[46] de Comba (1986) não possui introdução, por isso, não se pode saber com certeza a que tipo de aluno o autor está se dirigindo, e informações como idade desse aluno, série escolar, entre outras. Foi publicada em 1985 e, em 1986, estava na oitava edição, o que demonstra a popularidade do manual. O primeiro capítulo traz *Exercícios de Análise Morfológica,* pois, segundo o autor, em nota:

> Ninguém inicie o estudo da análise SINTÁTICA, se não conseguir fazer com facilidade a análise *morfológica* (simplificada) das frases destes exercícios; para isso muito hão de auxiliar a gramática e o dicionário da Língua Portuguesa (COMBA, 1986, p. 05).

Os exercícios são de análise morfológica do português. Iniciam com o *artigo e substantivo*; o autor fornece um modelo de análise que o aluno deve seguir no exercício seguinte. Este esquema se repete com *Adjetivo e numeral, Verbo, Pronome, Advérbio, Preposição, Conjunção* e *Interjeição*. Para Comba (1986) o ensino parte do sistema para a língua, como afirma Oliveira (2001), em capítulo anterior. Os elementos da gramática são adquiridos de forma estanque, como o próprio Comba (1986) afirma: primeiro se aprende a morfologia, depois a sintaxe.

Em *Noções de Análise Sintática da Oração*, o autor conceitua oração e introduz os verbos de ligação e verbos transitivos e intransitivos. Em seguida, o aluno deve encontrar nas frases em português de dois exercícios os nomes e os verbos, classificando-os em verbo de ligação, transitivo direto, transitivo indireto ou intransitivo, ou seja, há preocupação em que o aluno saiba a gramática do português. Comba (1986) então apresenta os *Termos essenciais da oração*, nos mesmos moldes como apresentou as noções de análise anteriormente, com uma pequena introdução e exercícios de análise de frases em

[46] Estamos utilizando a seguinte edição: COMBA, Júlio. **Programa de latim: introdução à língua latina.** 8.ed. São Paulo: Editora Salesiana Dom Bosco, 1986.

português. Depois, apresenta os *Termos integrantes da oração*, seguidos dos *Termos acessórios da oração*.

O terceiro capítulo intitula-se *A Língua Latina*, no qual o autor dá informações históricas sobre o idioma. O capítulo seguinte, *Elementos de fonética*, traz as primeiras palavras em latim do livro. Primeiramente, o autor apresenta o alfabeto latino e elementos sobre a pronúncia do latim, abordando também a questão da quantidade das sílabas, a acentuação e os verbos da primeira conjugação em alguns tempos. Ao final do capítulo há um exercício de tradução de verbos e de versão de outros.

No capítulo *Morfologia dos substantivos e dos adjetivos*, Comba (1986) introduz as declinações. Em seguida, apresenta mais detalhadamente a primeira declinação; para exercitá-la, o aluno deve declinar algumas palavras. Depois, ele é apresentado ao primeiro exercício de tradução, que conta com um pequeno vocabulário para ajudá-lo nesse exercício de pequenas orações latinas com palavras da primeira declinação. O aluno também deve verter outras orações do português para o latim. Estas frases, que não têm qualquer relação entre si, e são, provavelmente, de autoria do próprio Comba (1986), muitas vezes não têm relação com a cultura ou literatura romana. O autor passa então a explicar o verbo *esse*, apresentando sua conjugação e dois exercícios semelhantes aos do final do capítulo anterior, juntamente com dois exercícios de tradução e versão de frases curtas. Um exemplo destes últimos é a frase *Puellae amant coronas rosarum*; sobre a qual Comba (1986, p. 32) aconselha: “a tradução de *rosarum* poderia ser ‘das rosas’ ou ‘de rosas’; neste exemplo deve-se, porém, escolher a segunda”. Logo após, Comba (1986) apresenta a segunda declinação, da mesma maneira como apresentou a primeira. Continua alternando a apresentação de verbos das quatro conjugações com a apresentação de adjetivos, adjuntos adverbiais e o restante das declinações. Há muitos exercícios após a explicação de cada um desses elementos, na sua maioria exercícios de versão, juntamente com exercícios de declinação de palavras. O autor sugere a tradução para particularidades gramaticais, como: “[o adjunto de companhia] responde às perguntas: *com quem? com quê? com que cousa?* e traduz-se com o caso ablativo precedido pela preposição **cum:** *Ego* ***cum Antonio*** *ambulo* [...]” (COMBA, 1986, p. 43). Há também neste

capítulo alguns exercícios de leitura, que compreendem textos curtos, provavelmente confeccionados por Comba, sobre animais, deuses e outros assuntos relativos à cultura romana, e alguns provérbios e sentenças famosas de autores latinos.

O sexto capítulo versa sobre os *Graus do adjetivo*, em que o autor explica como se forma o comparativo, afirmando que "a conjunção *que* (ou *do que*) traduz-se por *quam*" (COMBA, 1986, p. 78). Os outros capítulos seguem com explicações de gramática e exercícios de tradução, versão e leitura, semelhantes aos dos capítulos anteriores, alternando frases e textos do autor com sentenças de autores latinos. No oitavo capítulo, *Morfologia dos pronomes*, por exemplo, o autor explica que: "o pronome ESTE traduz-se por **hic, haec, hoc** [...]" (COMBA, 1986, p. 93) e "o pronome pessoal ELE, ELA traduz-se por **ille, illa, illud**, e, menos freqüentemente, por **is, ea, id**, ou **ipse, ipsa, ipsum**" (COMBA, 1986, p. 94).

Tanto nos textos para leitura do capítulo nove, quanto nos textos dos capítulos anteriores, o autor traduz entre parênteses alguns vocábulos e expressões que possam trazer alguma dificuldade ao aluno no momento de traduzir. Como exemplo, no texto deste capítulo: "*Saeculo undeuicesimo magnus puerorum* educator (*educador*), *cui* nomen *(chamado) Ioannes Bosco* [...]" (COMBA, 1986, p. 106).

No capítulo dez, o assunto são *As conjugações latinas*, das quais o autor fala sobre algumas generalidades (aconselha os alunos a decorar o verbo *amare*), para depois apresentar os modelos das quatro conjugações. Em seguida, discorre sobre os modos e tempos, incluindo aí as formas primitivas, a formação dos tempos e desinências e terminações nos verbos. Nesta parte, Comba (1986) aconselha como traduzir alguns tempos verbais, como exemplo:

> Em latim não há futuro do pretérito; o futuro do pretérito simples traduz-se, em geral, pelo imperf. do subjuntivo (*Amarias* = **amares**), e o futuro do pretérito composto traduz-se, em geral, pelo mais que perfeito do subjunt. (*Terias sido amado* = **amatus esses**) (COMBA, 1986, p. 116).

Na parte do manual em que se encontram os verbos há somente exercícios de versão do português para o latim. Os outros capítulos também contêm explicações sobre a gramática e exercícios nos mesmos moldes dos anteriores. O capítulo onze versa sobre as *Preposições*, o autor as explica e logo após há um exercício de versão e algumas leituras em latim, e outras em português sobre aspectos da cultura romana, textos de autoria do próprio Comba (1986). Em seguida traz algumas fábulas de Fedro e trechos do Antigo e Novo Testamento em latim. Depois apresenta noções a respeito dos autores dos quais retirou as sentenças que aparecem no decorrer da obra e um pequeno dicionário latino-português e português-latino.

Este manual compartilha dos princípios da AGT, seu objetivo é o de levar o aluno a apreciar a cultura e a literatura romana. Há preocupação em trazer ao aluno estes elementos através dos textos, porém textos literários poderiam ser usados nos exercícios e não somente frases isoladas de autoria provável de Comba.

3.14 READING LATIN: GRAMMAR, VOCABULARY AND EXERCISES – JONES & SIDWELL

Esta obra[47] foi publicada pela primeira vez em 1986 e, segundo Miotti, alcançou em 2005 sua 18ª edição para o volume *Text* e a 19ª edição para o volume *Grammar, vocabulary and exercises*. O volume *Text* compõe-se apenas textos. O *Grammar, vocabulary and exercises* contém a gramática e exercícios de aplicação, e será aqui nosso objeto de investigação, juntamente com a introdução do volume *Text*, que é a introdução do curso *Reading Latin.*

Na citada introdução, os autores explicam que este manual foi elaborado para iniciantes jovens, adultos e universitários que objetivem aprender latim clássico ou medieval. Um aluno universitário levaria, em média, dois anos, com três ou quatro horas de estudo semanais, para completar o curso, o qual foi baseado em uma obra anterior dos mesmos autores, o *Reading Greek.* Eles afirmam que as duas obras se diferenciam em três pontos. Em primeiro lugar, diferenciam-se pelo fato de o latim requerer mais exercícios que o grego. Em segundo lugar, para que o estudante possa eventualmente ler em latim, é preciso que desde o início ele entre em contato com a frase latina na ordem em que foi escrita. Finalmente, os autores criaram uma seção, *Deliciae Latinae*, na qual trazem textos de outros períodos da língua latina que não o clássico, bem como exploram a influência desta língua no vocabulário da língua inglesa.

Jones & Sidwell (2005) explicam então a metodologia a ser seguida pelo aluno. Este deve, com a ajuda do vocabulário do volume de gramática ou do professor, ler e traduzir a seção correspondente do volume de textos. Em seguida, o professor deverá explicar somente os pontos gramaticais correspondentes àquela seção, o que poderia ser feito antes do aluno começar a traduzir, porém os autores sugerem que a explicação seja dada após a tradução, para que o aluno tente primeiramente entender o texto sozinho. Depois, os alunos devem aprender cuidadosamente o *Learning Vocabulary* da seção, assim como a gramática, além de executar os exercícios, que podem ser feitos

[47] Estamos utilizando a seguinte edição: JONES, P. V. & K. C. SIDWELL. **Reading Latin: grammar, vocabulary and exercises.** 19. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

em sala de aula ou não, como o professor preferir. No entanto, os autores sugerem que os *Reading exercises* sejam feitos oralmente em sala de aula, ao menos no início do curso. O manual é capaz de levar o aluno a ler mais rápido em latim, pois ele entra em contato com o texto latino – mesmo que adaptado – e o exercício da tradução antes mesmo de receber qualquer explicação gramatical, o que é um avanço em relação aos outros manuais. Mas, ao sugerir que o aluno aprenda o vocabulário, os autores estão incentivando a memorização mecânica de vocábulos. Neste sentido, o manual segue os passos descritos por Leffa (1988), em capítulo anterior, para a aprendizagem de uma língua dentro da perspectiva da AGT: memorização de uma lista de palavras; ciência das regras para conectar as palavras em frases; por fim, exercícios de tradução e versão. Em *Reading Latin*, os dois últimos passos são invertidos: primeiro o aluno exercita a tradução apenas com o conhecimento do vocabulário, depois aprende a gramática.

Já no volume *Grammar, vocabulary and exercises*, os autores especificam as quatro partes que compõem cada seção: *Running Vocabulary*, *Learning Vocabulary* [48], *Grammar and exercises* e *Deliciae Latinae*. Sobre os exercícios, os autores afirmam que assinalaram ao longo do volume aqueles que consideram opcionais, mas recomendam que o professor, juntamente com os alunos, decida quais são necessários. Ao final do volume há também uma gramática abrangendo todos os pontos gramaticais trabalhados, acrescida de algumas informações que não se encontram ao longo das seções.

Em *Introduction*, há um pequeno vocabulário, seguido de uma lista de oito palavras, separadas em nomes, verbos e outros que devem ser aprendidas pelo aluno. O conteúdo da gramática é a conjugação do verbo *sum* no presente do indicativo, ressaltando os autores que este verbo é o mais comum em latim. Explicam que, enquanto o inglês faz uso de duas palavras para dizer *I am,* o latim faz uso de apenas uma, pois o final do verbo já indica a pessoa do discurso. Há constante comparação do latim com a língua materna do aluno. Os exercícios desta seção são

[48] Encontram-se no *Learning Vocabulary* as palavras que deverão ser aprendidas pelo aluno, pois não constarão em outro *Running Vocabulary*, a menos que ocorram nos textos seguintes com outro significado. Ao final do volume, porém, há um vocabulário completo (Latim – Inglês e Inglês – Latim), contendo todas as palavras que o aluno possa encontrar nos textos e seus respectivos significados.

de versão de sujeito + verbo do inglês para o latim, e de tradução do latim para o inglês de frases simples. Os excertos a serem traduzidos nesta seção pertencem a *Aulularia* de Plauto. A seguir, destacaremos elementos de algumas seções.

A seção 1A contém as mesmas subseções que a *Introduction*: vocabulário, vocabulário a ser aprendido pelo aluno, gramática e exercícios. Os pontos gramaticais desta seção são: a primeira e a segunda declinações, os seis casos e o verbo *amo;* ressaltando os autores que os casos são de vital importância para o latim, e que estes devem ser aprendidos com perfeição, já que, diferentemente do inglês, no latim a ordem das palavras não determina sua função gramatical. Em seguida, há alguns exercícios nos quais o aluno deve declinar alguns nomes, traduzir sentenças do latim para o inglês, e, posteriormente, passá-las para o plural em latim. Há uma pequena explicação sobre preposições, juntamente com o significado das mais comuns, *in, ad + acusativo,* e *in + ablativo*. Após, o aluno deve verter do inglês para o latim sentenças que contém preposições. Os autores trazem, então, uma *Translation hint*:

> É extremamente importante que as palavras latinas sejam apreendidas na ordem em que aparecem na sentença, mas a decisão sobre o significado final da sentença deve ser suspensa até que todas as pistas necessárias sejam dadas (JONES; SIDWELL, 2005, p. 14).[49]

Duas frases exemplificam a maneira como o aluno deve começar a traduzir. Os autores analisam as palavras na ordem em que aparecem na frase, por exemplo, em *aulam igitur clam sub terra celo*, a análise começa por *aulam*, o significado da palavra é dado e conclui-se que é um acusativo, seguindo assim com as outras palavras. Outro exercício desta seção é o de leitura, no qual o aluno deve ler algumas sentenças em latim, e, sem traduzir, deve dizer, em latim novamente, qual é o sujeito do segundo verbo de cada uma. Depois, deve traduzir as sentenças

---

[49] “It is extremely important that Latin words be taken in the order in which they appear in a sentence, but that judgement about the final meaning of the sentence be suspended until all the necessary clues have been provided” (JONES; SIDWELL, 2005, p. 14).

para o inglês. Há também um exercício de análise sintática de versos em inglês e outro exercício de tradução do latim para o inglês e do inglês para o latim.

Na seção 1B aparece pela primeira vez um texto de *Deliciae Latinae*, com, entre outras, algumas sentenças retiradas da *Vulgata* que o aluno pode compreender com facilidade, além de outra subseção chamada *Everyday Latin*, com expressões latinas ainda usadas hoje na língua inglesa.

Na seção 1D, os autores exemplificam como o aluno pode traduzir algumas palavras em determinados contextos: "*domus* usado com preposições significa *'house'*. Mas quando significa *'home'* é usado sem a preposição das seguintes maneiras: *domum '(to) home'*; *domi 'at home'*; *domo 'from home'*" (JONES; SIDWELL, 2005, p. 51)[50]. Algumas sentenças a serem traduzidas pelos alunos nos exercícios são frases de autores como Cícero e Ovídio, porém a maioria dessas é de autoria de Jones & Sidwell.

Na seção 1F, o *Reading Exercise / Text Exercise* tem o seguinte cabeçalho:

> Leia esta passagem, traduzindo na ordem das palavras, definindo a função de cada palavra e antecipando a construção. Traduza em inglês correto. Então leia a passagem em voz alta em latim, expressando corretamente, pensando do princípio ao fim no significado enquanto lê (JONES; SIDWELL, 2005, p. 74).[51]

Muitas vezes ao longo do volume os autores aconselham o aluno a traduzir na ordem em que as palavras aparecem.

Sobre o ablativo de descrição, na seção 1G, os autores comentam:

> O ablativo é usado para *descrever as qualidades* que pessoas ou coisas têm, as

---

[50] "*domus* used with prepositions means 'house'. But when it means 'home' it is used without the preposition in the following ways: *domum* '(to) home'; *domi* 'at home'; *domo* 'from home'" (JONES; SIDWELL, 2005, p. 51).

[51] "Read this passage, translating in word-order, defining the function of each word and anticipating the construction. Translate into correct English. Then read the passage aloud in Latin, phrasing correctly, thinking through the meaning as you read" (JONES; SIDWELL, 2005, p. 74).

> quais permitem que estas ajam do modo como agem. Este é o ablativo de descrição, exemplo: *uir summa uirtute* ‘a man with / of great courage’, *iuuenis nulla continentia* ‘a young man with / of no self-control’. Traduza tais ablativos como ‘with’ num primeiro momento, então ajuste para produzir uma versão mais polida em inglês (JONES; SIDWELL, 2005, p. 80).[52]

Há diversas sugestões de tradução ao longo do manual, os autores na maior parte das vezes aconselham o aluno a fazer uma primeira tradução que seria literal, e em seguida ajustá-la num inglês mais correto, ou mais fluente. Na seção 5B, por exemplo, há a sugestão de como o aluno pode traduzir o ablativo: “este tipo de construção do ablativo absoluto é de fato muito comum em latim. Como não é muito comum em inglês, é melhor não decidir por uma tradução completamente literal” (JONES; SIDWELL, 2005, p. 330)[53]. Ao final deste volume, há uma gramática e um apêndice, *The Latin language*.

O manual se baseia na perspectiva da AGT, e pretende levar o aluno a ler e apreciar a literatura latina, assim como sua cultura, através dos textos que ele traduz e que são adaptados de textos de autores latinos. Além disso, Jones & Sidwell (2005) trazem informações e textos sobre outros períodos da literatura latina, que não o clássico. Os textos são sempre contextualizados, e há informações sobre seus respectivos autores. O ensino da gramática parte do texto e do exercício da tradução. Concordamos com Miotti (2006) sobre o avanço deste manual em relação aos precedentes: o aluno, com a ajuda do professor e um vocabulário detalhado, entra em contato com a tradução mais cedo, e não necessita de conhecimento gramatical prévio para realizar os exercícios, o que o leva a ler em latim mais rapidamente. No entanto, os outros exercícios (que não os de tradução) são estruturais, cansativos e repetitivos.

---

[52] “The ablative is used to *describe the qualities* people or things have which have enable them to act as they do. This is the ablative of description, e.g. *uir summa uirtute* ‘a man with / of great courage’, *iuuenis nulla continentia* ‘a young man with / of no self-control’. Translate such ablatives as ‘with’ first time round, then adjust to produce a smooth English version” (JONES; SIDWELL, 2005, p. 80).

[53] “This style of ablative absolute construction is very common indeed in Latin. Since it is not very common in English, it is best not to settle for a wholly literal translation” (JONES; SIDWELL, 2005, p. 330).

3.15 INTRODUÇÃO À TEORIA E PRÁTICA DO LATIM – JANETE M. GARCIA

Este manual[54] foi publicado em 1993. Na introdução, a autora explica que ele é o resultado de um projeto de pesquisa em língua latina desenvolvido no Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula do Instituto de Letras da Universidade de Brasília. A obra é dividida em unidades que trazem a teoria e a prática através dos textos, sendo que da primeira há somente o essencial, a ênfase é dada à prática. A autora afirma que “ensinando o aluno a *raciocinar e refletir* sobre a língua latina como um sistema lingüístico, conseguimos abolir a tão massacrante *decoração*” (GARCIA, 1993, p. 11).

A obra é dividida em duas partes, a primeira é *Morfologia Nominal*. A unidade um tem como conteúdo questões como a origem do latim, o alfabeto latino, a quantidade, pronúncia e a acentuação. Na unidade seguinte, o assunto são as características morfossintáticas, na qual a autora diferencia o latim do português por ser o primeiro uma língua sintética, mostrando através de um exemplo a proximidade de alguns vocábulos (*puella amicae rosam dat* – a menina dá uma rosa à amiga). Dessa maneira, o aluno deve deduzir que na frase em latim não há artigo e preposição (no caso da oração anterior), para que o manual entre na questão dos casos, desinências, flexões e declinações, definindo cada um destes elementos, e cada um dos casos. A autora é muito clara em suas explicações, e ao mesmo tempo tenta fazer com que o aluno deduza os aspectos gramaticais através de exemplos, recomendando que este consulte a gramática e o dicionário sempre que tiver dúvidas, e não perca tempo decorando, por exemplo, qual caso regem as preposições. No entanto, a gramática é explicada através frases isoladas e de autoria de Garcia, os exemplos também se compõem de sentenças deste tipo. Porém, nos exercícios, como veremos, há textos completos.

Na unidade quatro, a teoria começa a se aliar com a prática. O conteúdo apresentado é relativo à primeira declinação,

---

[54] Estamos utilizando a seguinte edição: GARCIA, Janete Melasso. **Introdução à teoria e prática do latim.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1993.

aos verbos *sum* e *amo* no presente do indicativo, a algumas preposições e orientações sintáticas para facilitar o trabalho dos alunos com os textos. Em relação à prática, há pequenos exercícios mesclados com as explicações teóricas, como declinação de algumas palavras, conjugação de verbos, entre outros. Sobre as preposições, nesta unidade Garcia (1993, p. 37) afirma que “são muito simples de serem traduzidas desde que saibamos a essência de sua noção semântica”. Sobre a tradução da preposição *cum*, por exemplo, a autora recomenda:

> [...] a preposição *cum* aparece com o caso ablativo configurando o complemento de companhia; entretanto, quando a situação do contexto indica um conflito, devemos observar se a simples tradução *com* não apresentará ambigüidade, devendo nesse caso ser traduzida por *contra* (GARCIA, 1993, p. 37).

O exemplo dado é “*Caesar cum germanis pugnat*” (GARCIA, 1993, p. 37). A autora explica que, traduzindo a frase por “César luta *com* os germanos”, pode-se dar a impressão de que César e os germanos eram aliados, o que não é verdade. O aluno precisa ter conhecimento da história de Roma e não somente conhecimentos gramaticais para traduzir esta frase de forma que não haja interpretações erradas por parte do leitor. Neste sentido, Garcia (1993) revela uma concepção de tradução semelhante a de Mounin (1975), que vimos no capítulo anterior: a tradução é uma operação sobre fatos linguísticos e culturais, e, sem o conhecimento dos últimos fatos, a operação da tradução se revela impossível. A autora do manual procura auxiliar o aluno através de explicações como a acima citada sempre que possíveis dificuldades de tradução aparecem, abordando questões pertinentes.

Na parte de orientações sintáticas para o trabalho de tradução dos textos, Garcia (1993, p. 38) afirma que “o essencial para uma tradução correta é um atento trabalho de análise morfossintática; a tradução será mera conseqüência”, ou seja, uma boa tradução depende de uma boa análise. Comenta que, nestes primeiros textos, as orações serão simples e que o aluno deve analisá-las uma de cada vez. As orações foram elaboradas

pela autora. Há uma observação no início dos exercícios: "a análise morfossintática dos vocábulos deverá ser feita da forma mais completa possível até que o aluno já faça este trabalho automática e mentalmente" (GARCIA, 1993, p. 40). Como exemplo, a autora analisa cada frase do primeiro texto sintaticamente, traduzindo-as posteriormente.

Na unidade cinco, também há exercícios para fixar a teoria gramatical. A autora recomenda que sejam seguidas as mesmas orientações gramaticais da unidade anterior, porém, como os três textos desta unidade são mais complexos, com aproximadamente quinze linhas cada um, Garcia dá orientações mais específicas:

> Nas linhas 13 e 14 do texto, encontram-se várias denominações para a flauta; a diferença está no material usado para confeccioná-la. Para a tradução, é aconselhável que se conserve o nome da planta que foi usada na feitura do instrumento (GARCIA, 1993 , p. 66).

Novamente, Garcia (1993) aborda dificuldades que o aluno possa enfrentar no momento da tradução. Sobre o segundo texto, a autora trata de questões gramaticais que possam suscitar dúvidas, mais especificamente sobre uma oração que aparece neste texto: "*Bona cena Alexandro erit*". Segundo Garcia (1993, p. 67), esta pode ser encarada como

> 1. o verbo *sum* como verbo de ligação e, portanto, apresentando sujeito, predicativo e o complemento de interesse; a tradução será: 'A ceia será boa para Alexandre'. 2. a segunda possibilidade de tradução seria a de encarar o verbo *sum* como intransitivo, com o significado de existir e o complemento de interesse; a tradução seria: 'Existirá uma boa ceia para Alexandre', o que seria uma tradução forçada para o português, pois, na verdade, a questão semântica estaria encaminhando para uma nova opção de tradução que respeitaria uma típica construção latina. 3. é comum, no latim, a construção do verbo *sum* como intransitivo,

> mais um dativo indicador do elemento interessado ou possuidor; na verdade, neste tipo de construção, o verbo *sum* adquire a significação de ter e o dativo (complemento de interesse) indica o possuidor ou o sujeito que tem; a tradução será: 'Alexandre terá uma boa ceia'.

A autora não informa qual possibilidade de tradução seria a mais adequada em sua opinião, somente a menos adequada. O aluno deve decidir depois da tradução do restante do texto. Sobre o primeiro texto para tradução da unidade seis, a autora explica algumas particularidades gramaticais, e sugere traduções para sentenças específicas. Os outros três textos desta unidade seguem este modelo, e têm aproximadamente o mesmo número de linhas do anterior, com frases também curtas, porém com construções gradativamente mais complexas.

A segunda parte da obra se intitula *Morfologia Verbal*, e a primeira unidade tem como conteúdo as quatro conjugações regulares (morfologia e princípios sintáticos), o verbo *sum* e seus compostos.

Garcia comenta sobre a tradução do particípio presente: "na tradução do latim para o português, o particípio presente corresponde geralmente a uma oração subordinada relativa e por vezes pode ser traduzido como o gerúndio do português" (GARCIA, 1993, p. 122). Comenta também sobre o gerundivo, afirmando que este

> [...] é uma das expressões mais flagrantes do sintetismo do latim em relação ao analitismo do português. Vale observar que a significação de uma só palavra do latim necessita de várias no português para traduzi-la, o que acarreta, por vezes, dificuldades para o tradutor que acaba optando por traduzir o Gerundivo pelo Gerúndio [...]; este fato provoca quase sempre um prejuízo estilístico, atenuando a intenção da mensagem que o autor quer transmitir (GARCIA, 1993, p. 124).

Dá como exemplo deste caso um trecho da obra *De Bello Gallico*, de César: *"minimeque...atque ea, quae <u>ad effeminandos</u>*

animos pertinent, important". A tradução mais comum deste trecho, segundo Garcia (1993, p. 124), é "raramente importam as coisas que servem *para enfraquecer os ânimos*". Segundo a autora, este tipo de tradução omite as noções de obrigatoriedade futura e de passividade:

> A tradução que guardaria a força intencional do Autor não ficaria tão agradável à índole lingüística do português mas que, sem dúvida, seria mais fiel ao original é a seguinte: 'raramente importam as coisas que servem para *os ânimos que deverão ser enfraquecidos* (GARCIA, 1993, p. 124).

A autora chama a atenção para o fato de que, privilegiando a língua de chegada, a tradução acaba por omitir certos aspectos do texto original e que a construção que "guardaria a força intencional do autor" não é a mais comum por ser estranha ao português. Portanto, Garcia (1993) optou pela tradução menos fluente, criticando a tradução que privilegia a língua de chegada, o que Berman (2007) considera, conforme o primeiro capítulo, a tradução etnocêntrica: aquela que traz tudo à sua própria cultura, normas e valores; o sentido da obra estrangeira é submetido à língua de chegada. Este tipo de tradução tem como princípio traduzir de modo que não se "sinta" a tradução.

Os textos usados para fixar a teoria destas unidades são de autores latinos, Fedro e César, pois a esta altura, segundo a autora, o aluno já percorreu toda a gramática latina e está em condições de traduzi-los. A unidade onze é uma introdução ao trabalho com os textos, na qual a autora dá informações sobre a situação da obra e de seu autor no contexto literário, político e social. Estas informações são justificadas pela autora:

> Tendo uma, ainda que breve, noção sobre o autor, bem como da situação histórica, política e social da época e do contexto literário em que está inserido o texto abordado, o aluno poderá melhor entender o que estará traduzindo e com isto poderá orientar-se quanto à escolha do vocabulário oferecido pelo dicionário (GARCIA, 1993, p. 191).

Mais uma vez a autora mostra preocupação em levar ao seu leitor elementos culturais e literários, externos ao texto, e chama a atenção para sua influência na tradução. A unidade doze traz a orientação para o trabalho morfossintático dos textos. Garcia (1993) apresenta o texto base, para, em seguida, dar o exemplo de como o aluno deve trabalhar com este. Primeiro, segundo a autora, deve-se delimitar um pequeno trecho para iniciar o estudo. Depois, faz-se a análise morfológica, seguida da análise sintática e, finalmente, a tradução. Recomenda que, após a análise sintática, o aluno coloque o texto segundo a ordem do português. Mesmo após a tradução feita, o aluno deve continuar trabalhando com o texto, organizando as análises feitas para que estas sejam completas e corretas. Vemos aqui, outra vez, a ideia de que a tradução depende diretamente do sucesso da análise.

Na unidade treze os textos a serem traduzidos são de Fedro. A autora sugere passos que o aluno deve seguir para chegar à tradução (os mesmos da unidade anterior) e traduz uma oração seguindo esses passos como exemplo. Na unidade seguinte os textos são de César, e devem ser traduzidos conforme as recomendações já dadas.

A última unidade tem como conteúdo exemplos e sugestões de provas para a avaliação da aprendizagem do aluno, com os respectivos gabaritos. As provas são no mesmo modelo dos exercícios do livro, há algumas perguntas, análises morfológicas e traduções. Os textos são adaptações e trechos integrais de Fedro e César.

Este manual se baseia nos princípios da AGT, os exercícios de tradução são os responsáveis pelo sucesso na aprendizagem do latim. A autora mostra preocupação em trazer ao aluno subsídios da cultura e literatura latina, acreditando que, com estas informações, o aluno estará mais bem preparado para traduzir. No início do manual, os textos eram de autoria de Garcia, os textos de autores latinos só aparecem na segunda parte do manual, pois, segundo a autora, o aluno não estaria antes preparado para encará-los.

3.16 UMA ESTRANHA LÍNGUA? QUESTÕES DE LINGUAGEM E DE MÉTODO – ALCEU D. LIMA

Publicada em 1995, essa obra[55] dirige-se aos professores de cursos de Letras que terão como alunos adultos iniciantes no estudo do latim. Na introdução, Lima (1995, p. 16) afirma que

> Estudos lingüístico-literários, mesmo os que têm por objeto Roma e o seu prestigioso idioma, correm sério risco de se converterem em conservadorismo arrogante e oco, se não tiverem por cerne reflexão honesta sobre a *humanitas* e o que nela possa vir a ser o fundamento do referido processo democrático, segundo exigências de uma concepção modernizadora e progressista.

O autor critica o então currículo mínimo dos cursos de Letras, vigente no Brasil a partir de 1962, que define o latim como 'simples matéria instrumental', excluindo expressamente do ensino a literatura latina. Vimos no capítulo anterior que Miotti (2006) e Valle (1989) também criticam esse currículo, concordando que o latim não deve ser encarado apenas como uma língua instrumental.

Lima (1995) divide a obra em três partes: nas duas primeiras o autor criticará os chamados erros da tradição humanística no âmbito do ensino do latim; a última parte tratará mais diretamente do ensino deste, trazendo exemplos de como o professor pode trabalhar certas questões em sala de aula. O autor adverte que

> [...] a idéia com que aqui se trabalha é a de que 'o latim é uma língua *viva* do passado' e, portanto, só em relação a esse passado cabem as providências que diferenciam o seu ensino do de qualquer língua estrangeira presente (LIMA, 1995, p. 19).

---

[55] Estamos utilizando a seguinte edição: LIMA, Alceu Dias. **Uma estranha língua? Questões de linguagem e de método.** São Paulo: Editora UNESP, 1995.

A primeira parte da obra intitula-se *Latim e Ensino de Latim*, na qual o autor continuará, primeiramente, a discussão sobre o currículo mínimo de Letras e o papel que a língua latina vem desempenhando nestes cursos:

> [...] tem ele [o latim] sido de alguma utilidade na formação do profissional do ensino que as licenças de letras têm por obrigação fornecer à escola de 1º e 2º graus, cujo alcance postula-se que venha a ser, nos termos da Constituição do país, art. 208, itens I e II, de caráter obrigatório, como instância que visa ‘ ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho’?” (LIMA, 1995, p. 24).

Segundo Lima, a resposta menos desconcertante para esta pergunta é a de que “em aulas de latim se aprende português” (1995, p. 24). Miotti (2006) faz essa mesma crítica, como vimos no capítulo anterior, afirmando que este argumento, de que o latim seria uma forma de aperfeiçoar o conhecimento do português, pode ter contribuído para que a língua fosse estudada como um pretexto para exercitar análise sintática. O objetivo do ensino do latim segundo o currículo federal, na perspectiva do autor, é inspirado no humanismo tradicional, e esta inspiração não cabe mais em um ensino moderno desta língua.

Já em relação à literatura, o autor afirma que, sem os textos, os quais, no caso de uma língua antiga, são seu único testemunho, “não há por que pensar na linguagem como fator da formação humana” (LIMA, 1995, p. 25). Ele ainda continua:

> É só quando, desconhecendo a oposição complementar língua *vs* fala, se apresentam autores como se fossem já a própria língua, uma língua feita de lugares-comuns, por mais que lapidares, que se faz do latim uma língua morta! Entenda-se: *morta*, particípio de *matar*, não de *morrer*. *Morta* há de ser aí tomado na sua força transitiva, tendo como agente o ensino de latim da tradição. *Morta*,

> sinônimo de *matada*, não de *falecida* (LIMA, 1995, p. 25).

O autor critica mais uma vez o currículo que, ao definir o latim como matéria instrumental, exclui a literatura do ensino desta língua e “excluí-la e ainda assim manter o rótulo ‘Língua Latina’ é ceder à insensatez de por em foco o instrumento e deixar nas trevas o único objeto que justifica sua existência e utilidade” (LIMA, 1995, p. 45). Neste sentido o autor concorda com Miotti (2006) que, em sua pesquisa, concluiu que o ensino da língua latina deve estar aliado ao da literatura.

Lima (1995) recrimina a escola humanista, afirmando que esta se preocupa com regras, quadros que o aluno deve decorar, e pouco, ou quase nada, com a reflexão a respeito da língua. Comenta também a respeito da pronúncia do latim que, por ser restaurada, não exercerá, segundo o autor, o mesmo papel que a oralidade tem no ensino de línguas estrangeiras modernas. Critica o modo como a tradução se apresenta tradicionalmente nas salas de aula:

> Unidades léxicas correntes da língua materna como: *aluno, ensinar, professor,* etc., de formação latina evidente, conhecimentos específicos da gramática escolar latina, incluindo-se neles o dos verbos de regência especial ou a separação clássica entre ‘demonstrativos’ *hic, iste, ille* e anafóricos *is, ipse, idem,* e, ainda, preocupações um pouco mais avançadas, que levem a evitar, nos exercícios de tradução e versão, a simples correspondência vocabular, aliciante, mas ingênua; nada disso diminui os riscos de anacronismo que a ‘tradução’ latina, se é que ela é possível, de um enunciado tão singelo como: *Esse professor ensinará latim aos alunos do primeiro ano de letras* envolveria, apesar da forte tentação a fazê-lo, dentro de uma visão humanística”(LIMA, 1995, p. 48 e 49).

Na segunda parte da obra, *Em busca da forma*, Lima (1995) volta a refletir sobre a expressão ‘língua morta’, utilizada

para designar línguas antigas como o grego e o latim. Segundo o autor, esta expressão é uma figura que se refere à fala, mas que é muitas vezes generalizada e atribuída ao todo da língua. Por isso, ele dará preferência para a expressão ‘língua do passado’, em detrimento de ‘língua morta’. Afirma que, neste mesmo trabalho, a ideia que servirá de ponto de referência para o ensino é a da expressividade dos signos, o que implica que o professor abra mão de certos procedimentos neste processo, como o da memorização mecânica de dados que, como vimos, é solicitada em alguns manuais, como o *Reading Latin*. Também não se deve ensinar o latim como uma supralíngua, “sobre a comparação mais ou menos consciente, mais ou menos explicitada, com outros idiomas supostamente desprovidos da mesma sofisticação gramatical do latim escolar” (LIMA, 1995, p. 69).

Na terceira parte, Lima comenta sobre as contribuições que as novas teorias linguísticas podem dar ao estudo do latim:

> E é aí, nos avanços do pensamento moderno sobre as línguas, incluídas, cabe insistir, as antigas, que se há de jogar a sorte do latim na escola, não numa discussão erudita sobre vocábulos e sua evolução fonética ou sobre qual a melhor pedagogia para decorar ‘declinações’ (LIMA, 1995, p. 84).

Oliveira (2001), em capítulo anterior, comenta que a aplicação das contribuições da linguística ao ensino de línguas antigas tem sido lenta. Isso é uma consequência das particularidades destas línguas em relação às línguas modernas. Miotti (2006), ao apresentar sua pesquisa sobre o *Reading Latin*, afirma que os avanços da Linguística Aplicada, se forem usados como apoio para o estudo do latim, podem ajudar o aluno a ler os textos com maior rapidez.

Em seguida, o autor comenta sobre a dificuldade inicial dos alunos em usar o dicionário latino, pois

> A própria localização de uma entrada nos dicionários latinos poderá ser problemática para qualquer variante de nome ou verbo que não sejam respectivamente o nominativo

> singular e a 1ª pessoa singular do indicativo [...] (LIMA, 1995, p. 85).

Lima (1995), ainda nesta parte, resume suas idéias contidas na obra. Destacaríamos, dentre estas, o pensamento de que o latim não pode ser tomado como uma 'simples matéria instrumental', se levarmos em conta a observação de Benveniste:

> Na verdade, a comparação da linguagem com um instrumento, e é preciso que seja com um instrumento material, se se quer que a comparação alcance um mínimo de inteligibilidade, deve encher-nos de desconfiança, como toda noção simplista sobre a linguagem. Falar de instrumento é colocar em oposição o homem e a natureza. A enxada, a flecha, a roda, não estão na natureza. São algo fabricado. A linguagem está na natureza do homem, que não é quem a fabricou. (BENVENISTE, 1966, p. 259 apud LIMA, 1995, p. 87).

O autor explica que, ao mesmo tempo em que se deve deixar de lado o "mito da instrumentalidade da língua", deve-se abandonar a ideia de que o latim seria uma supralíngua, e que através de seu conhecimento estariam abertas as portas para a aprendizagem de muitos outros idiomas. Vimos que esta ideia se encontra em alguns manuais que analisamos, como por exemplo o de Faria (1959) e o de Nóbrega (1962b), que se baseiam nas recomendações da *Classical Investigation*, a qual coloca como um dos objetivos do ensino das línguas clássicas o benefício que estas trazem para o estudo de outras línguas.

Sob a perspectiva de Saussure, Hjelmslev e Benveniste, Lima (1995) declara que não se pode mais admitir práticas tradicionais no ensino do latim, que já há muito tempo foram extintas do ensino de línguas modernas, conforme afirmou Oliveira (2001), em capítulo anterior, sobre a aplicação dos avanços da linguística no ensino das línguas. Ressalta, porém, que não se deve aplicar indiferentemente os mesmos métodos para uma língua moderna e para o latim, afinal,

> Uma coisa é o trabalho docente feito com quem aprende, na qualidade de língua, aquela que é falada ainda hoje pelos que a possuem, na atualidade, como língua materna, sem esquecer que ela pode ser fielmente reproduzida na sua realização oral por meios técnicos de grande eficácia e, assim, ser submetida sistematicamente a tratamento metalingüístico, fático e performativo (pode-se ensinar inglês em inglês); outra, o que se faz com quem apenas busca preparar-se para ler textos no latim dos romanos, não mais falado (LIMA, 1995, p. 92).

Ao mesmo tempo, o autor afirma que, apesar de não se poder usar a oralidade no ensino do latim, deve-se conceber este como qualquer outro idioma,

> Logo, o método ideal para o latim nunca poderá estar muito longe do das línguas atualmente faladas, deste se distinguindo só onde razões, que sequer são lingüísticas e sim históricas, o desaconselhem (LIMA, 1995, p. 97).

Sobre como o professor deve iniciar o ensino do latim, o autor declara que

> [...] basta para isso colocar ante os olhos dos principiantes um texto-documento em sua versão o quanto possível original, se assim se pode dizer, e outra vernácula, voltada mais para a organização lingüística do que para a expressão de outros fatos da cultura de Roma; que se confira o privilégio, mais do que ao léxico, a expedientes de morfossintaxe oracional e frasal e que uma atitude contrastiva dê ao professor o ensejo de mostrar diferenças e semelhanças pedagogicamente interessantes entre os idiomas, adequadas portanto aos objetivos do ensino. Essa espécie de descontração consciente diante dos fatos do léxico atende

> a duas exigências didáticas: evitar o carro diante dos bois de uma tradução prematura, pois não se trata de traduzir, sem os refinamentos técnicos de uma tal especialidade, e sim de ir descobrindo, gradualmente, por trás das oposições de formas nominais e verbais, uma língua cuja validação é sempre função de um sentido, ainda que lacunoso, impreciso e aproximado [...]" (LIMA, 1995, p. 115).

Nesta citação, Lima (1995) demonstra novamente que é contra iniciar a aprendizagem do latim pelo exercício da tradução. O método de ensino desta língua deve ter início em uma comparação entre um texto latino e sua tradução em português. Este texto deve ser

> [...] tão íntegro quanto o consiga transmitir a obra dos filólogos, e dele induzir, até onde for possível, mediante a reiteração desinencial e cumulativa, propositadamente estimulada, as oposições básicas responsáveis pela formação de uma unidade oracional e frasal no interior do sistema lingüístico (LIMA, 1995, p. 117).

O autor dá então um exemplo de como proceder nestes termos usando um texto de Catão, o qual ele submeteu a um processo de normalização, que consiste em secionar o texto em enunciados simples

> [...] capazes de por em evidência a iteração dos morfemas gramaticais distribuídos no sintagma, segundo regras recorrentes e recursivas, responsáveis por essa via pela aquisição gradual, mas nem por isso menos global do sistema (LIMA, 1995, p. 120).

Estes enunciados vêm acompanhados de uma tradução, como por exemplo: *Pater famílias uilicum uocat./* **O patrão chama o criado**. A partir destas sentenças, escolhidas de acordo com o ponto gramatical a ser trabalhado, o professor pode fazer com que os alunos observem, através da leitura, o

funcionamento da língua. O aluno não traduzirá neste momento, mas a tradução está presente pois é através desta que ele poderá comparar as duas línguas e assim entender o funcionamento do latim.

Lima (1995) é contra a memorização mecânica de qualquer parte da gramática, e sim a favor do saber consciente. Para isso, o autor recomenda que sejam feitos exercícios sobre o assunto trabalhado, e que o professor solicite aos alunos que formulem em latim, oralmente a princípio e depois por escrito, respostas a perguntas que o professor pode fazer em língua materna, a respeito dos textos trabalhados. O professor pode ter como referência obras tradicionais sobre o ensino do latim, porém não precisa acatar a terminologia usada por estas, nem seus métodos.

Sobre a voz passiva, o autor recomenda:

> Vem daí que a recepção de verbos na passiva deve, na prática, passar pelos seguintes cuidados básicos de leitura:
> - voz passiva propriamente dita, a ser traduzida em português por construção correspondente;
> - indeterminação do sujeito, a ser traduzida pelos procedimentos correspondentes, incluindo-se o *se* indeterminador (ou apassivador);
> - verbo depoente, a ser traduzido por formas da ativa: *florentem cytisum sequitur lasciua capella*: 'fogosa cabra persegue o cítiso florido' (Virgílio, *Buc.*, II, 64).
>
> Cumpre, além disso, lembrar que, conforme a situação ou contexto léxico, uma forma passiva latina, entende-se muito bem e melhor numa tradução reflexiva (LIMA, 1995, p. 151 e 152).

Lima (1995) admite, então, que uma construção gramatical latina seja mudada para um outro tipo de construção na tradução para o português, de forma que o texto seja melhor entendido. O autor conclui seu trabalho afirmando que, seguindo as premissas por ele elaboradas, o aluno de latim deve estar em condições de entender uma frase em sua estrutura morfossintática, no espaço de um ano, com uma média de quatro horas semanais de

estudo. Repete que as declinações e as conjugações não devem ser decoradas, mas entendidas, para que o aluno reconheça-as e saiba usá-las em uma situação real de comunicação, mesmo que esta situação seja a leitura de um texto. Também adverte que

> O procedimento da normalização deve ser utilizado para cada novo componente da sintaxe frasal, mas a condição da eficácia de semelhante expediente é que os fatos anteriores da morfossintaxe estejam sob perfeito controle; a isso não se chega pela simples repetição dos exercícios de tradução de frases isoladas, mas tomando parte ativa no diálogo, instância instauradora do discurso (LIMA, 1995, p. 162).

Novamente Lima (1995) critica os exercícios de tradução, dando preferência ao processo de normalização. Apesar disso, a tradução faz parte do processo de aprendizagem do método proposto por ele, no sentido de que é através da comparação entre original e tradução que a gramática é aprendida.

3.17 LATÍN BÁSICO: MORFOLOGÍA, EJERCICIOS, ANTOLOGÍA – LINDY A. DÍAZ

Este manual[56] foi publicado na Colômbia em 2006 e é o resultado de um projeto para o desenvolvimento de material didático para o ensino do latim do *Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional* da Colômbia. Optamos por analisá-lo pelo fato de ser uma obra atual, com a qual seria possível contrastar os manuais publicados há mais tempo.

Na introdução, a autora faz um resumo sobre a história do latim, sua origem e as línguas que dele se originaram; faz algumas observações gerais sobre os casos, o gênero e as declinações. Os capítulos seguintes trazem toda a gramática da obra: *Primera declinación; Segunda declinación; Tercera declinación; Cuarta declinación; Quinta declinación; Adjetivación; Comparativos y superlativos; La conjugación latina; Pronombres; La preposición; La conjunción* e *El adverbio*. Há muitos exemplos, tabelas e algumas poucas sugestões de tradução de particularidades gramaticais:

> A conjunção enclítica **–que** se une à palavra como um sufixo e para traduzi-la se antecipa a esta mesma palavra. Exemplo: **Romani Germanique** (*romanos y germanos*). O mesmo ocorre com a enclítica **–ue** (DÍAZ, 2006, p. 67, grifos do autor)[57].

Os exercícios estão à parte da gramática, separados de acordo com a ordem do conteúdo gramatical: os primeiros são exercícios da primeira declinação, em seguida exercícios da segunda declinação, e assim sucessivamente. Há exercícios de declinação de palavras, tradução de sintagmas, como *pulchra rosa*, e versão de expressões semelhantes. Em seguida a autora sugere algumas frases simples de sua autoria para que o aluno

---

[56] Estamos utilizando a seguinte edição: DÍAZ, Lindy Arriaga. **Latín básico: morfología, ejercicios, antología.** 4.ed. Bogotá: Editora Universidad Pedagógica Nacional, 2006.

[57] "La conjunción enclítica **–que** se une a la palabra como un sufijo y para traducirla se anticipa a esta misma palabra. Ejemplo: Romani Germani**que** (romanos y germanos). Lo mismo ocurre con la enclítica **–ue**" (DÍAZ, 2006, p. 67).

analise e traduza. O último exercício é também de análise e tradução, mas do espanhol para o latim. Pelo modo como o conteúdo é apresentado no manual, podemos concluir que, para a autora, a tradução deve ser exercitada somente após a aprendizagem da gramática; primeiro o aluno estuda o ponto gramatical, depois segue até a seção de exercícios correspondente. Caberia aqui a crítica feita por Oliveira (2001) no capítulo anterior: a aquisição dos elementos da gramática é estanque, o aluno aprende inicialmente a primeira declinação, depois passa para a segunda e assim por diante. Os exemplos são de frases isoladas, a gramática não é ensinada através dos textos, destinados somente para os exercícios.

A última parte da obra é uma *Antología latina*. O primeiro autor apresentado é Fedro. Há um parágrafo com informações sobre o autor, em seguida uma seleção de suas fábulas. Em algumas frases destas a autora fornece o caso, o tempo do verbo e a função gramatical junto de palavras selecionadas. Em seguida, Díaz traz um *Guía de traducción*, com passos que o aluno deve seguir para traduzir os textos:

> 1.Fazer a análise palavra por palavra, seguindo o modelo anterior. 2. Identificar todo o vocabulário. 3. Uma vez identificado o verbo e adequada a concordância, buscar seu correspondente nominativo. 4. Organizar os demais casos, tendo sempre em conta a concordância substantivo-adjetivo ou pronome e seu antecedente. 5. Lembrar a importância das preposições e os casos que elas regem" (DÍAZ, 2006 , p. 105)[58].

Como em outros manuais analisados, neste a análise sintática também precede a tradução. A autora exemplifica os passos acima, traduzindo e analisando algumas frases retiradas das fábulas de Fedro. O segundo autor apresentado é Cícero, há também um parágrafo sobre o autor e sua obra, e, em seguida,

---

[58] 1. Hacer el análisis palabra por palabra, siguiendo el modelo anterior. 2. Identificar todo el vocabulario. 3. Una vez identificado el verbo y aplicando la concordancia, buscar su correspondiente nominativo. 4. Organizar los demás casos, teniendo siempre en cuenta la concordancia sustantivo-adjetivo o pronombre y su antecedente. 5. Recordar la importancia de las preposiciones y los casos que ellas rigen (DÍAZ, 2006, p. 105).

trechos de *De Amicitia*. O *Guía de traducción* deste autor tem algumas frases analisadas e traduzidas como exemplo, além de pequenas explicações sobre particularidades gramaticais. Este mesmo esquema é seguido no restante da antologia, que traz ainda os autores César, Ovídio, Virgílio e Horácio.

A autora revela uma preocupação em contextualizar os textos que serão traduzidos pelo aluno, o que é um dos pontos positivos deste manual. Este está dentro dos pressupostos da AGT, intentando levar o aluno a apreciar a cultura e a literatura latina, e exercitando a gramática através da tradução de sentenças e textos.

3.18 LINGUA ROMAE I, II E III – M. FURLAN, F. COELHO & Z. GESSER NUNES

Lingua Romae I (2009), *Lingua Romae II* (2009) e *Lingua Romae III* (2010) são os três volumes[59] de um manual elaborado para as disciplinas de Língua Latina I, II e III, respectivamente, do curso de Letras Português a distância da Universidade Federal de Santa Catarina. Cada volume corresponde a um semestre de estudo de latim. O primeiro volume é de autoria de Furlan & Coelho (2009), os dois últimos foram escritos por Furlan & Nunes (2009 e 2010). Na introdução do primeiro volume, os autores informam que optaram por uma abordagem metodológica estruturalista, por pensarem que esta é a mais adequada levando-se em conta as características do ensino na modalidade a distância. Explicam que,

> O que chamamos aqui de abordagem estruturalista nada mais é do que o conhecimento do sistema lingüístico latino a partir da análise das relações e das funções dos elementos que constituem aquele sistema, elementos estes tomados como estruturas isoladas da língua, apresentadas gradualmente, de forma a somente chegarem a compor o todo ao término do programa estabelecido; é a apresentação da língua latina mediante uma gramática estrutural (FURLAN; COELHO, 2009, p. 07).

Ou seja, a aquisição dos elementos da gramática se dará de forma estanque, crítica feita por Oliveira (2001) no capítulo anterior. Porém, segundo os autores, alguns exercícios do manual estão pautados em um modelo comunicativo, salientando que seu objetivo não é o de que o aluno decore regras, mas que entre em contato com o sistema de uma língua de declinações. “Conhecer a língua do Lácio, sua literatura, sua história e cultura

---

[59] Estamos utilizando as seguintes edições: FURLAN, Mauri; COELHO, Fernando. **Língua Latina I.** Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2009; FURLAN, Mauri; NUNES, Zilma Gesser. **Língua Latina II.** Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2009 e FURLAN, Mauri; NUNES, Zilma Gesser. **Língua Latina III.** Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.

é reconhecer nossa própria identidade social e cultural" (FURLAN; COELHO, 2009, p. 08).

O manual é dividido em oito unidades. Na primeira, o aluno entra em contato com um breve histórico da língua e literatura latinas, bem como com considerações sobre seu sistema gráfico e fonético. A unidade dois traz ao aluno uma noção geral do sistema linguístico latino: relação entre caso e função sintática; gênero; número; declinações; vogal temática, radical e tema. O latim é uma língua sintética, e suas diferenças em relação às línguas analíticas são explicadas, assim como a correspondência entre os casos e as funções sintáticas. Furlan & Coelho (2009, p. 31) afirmam que "comumente constitui a grande dificuldade para o aprendizado da língua latina: o desconhecimento da gramática tradicional do português", ressaltando que conhecer a última é fundamental para a aprendizagem do latim, pois a gramática do português foi baseada na da língua latina. Outros manuais analisados destacaram a importância do conhecimento da gramática tradicional do português, o manual de Comba (1986), por exemplo, traz inclusive exercícios de análise de frases do português, como o de Almeida (2000), visto anteriormente.

A terceira unidade versa sobre o nominativo e o acusativo da 1ª declinação e o presente do indicativo da 1ª e 2ª conjugações. Os autores comparam, por vezes, o latim com o português:

> Na oração acima encontramos o verbo de ligação, por excelência: ***esse**, ser,* que liga, geralmente, sujeito a predicativo do sujeito. Como em português, é também em latim um verbo auxiliar, isto é, serve para a conjugação dos verbos na voz passiva e nas conjugações perifrásticas (FURLAN; COELHO, 2009, p. 36).

Nesta unidade aparecem os primeiros exercícios. O aluno deve traduzir, com a ajuda de um vocabulário, algumas sentenças simples do latim para o português, e passar algumas sentenças latinas do singular para o plural. Após uma explicação sobre verbos, há outros exercícios de tradução, e exercícios nos quais o aluno deve responder qual é a conjugação, a pessoa e o número de alguns verbos. Há, ao final da unidade, mais um

exercício de tradução e outro de versão do português para o latim. Diferentemente do *Reading Latin*, por exemplo, manual no qual o aluno traduz antes mesmo de qualquer explicação gramatical, a tradução aqui é um exercício a ser feito após a aprendizagem da gramática.

Outra referência feita à gramática do português:

> A função que o ablativo exerce é de adjunto adverbial. Este, vale lembrar, consiste numa palavra ou expressão que indica circunstâncias que precisam o fato expresso por um verbo, um adjetivo ou um advérbio. A função de adjunto adverbial não deve ser confundida com a classe de palavras que a exerce. Em *Pedro corre rápido, Pedro corre devagar, Pedro corre porque quer* e *Pedro corre com dificuldade*, temos, respectivamente, um adjetivo (*rápido*), um advérbio (*devagar*), uma oração adverbial causal (*porque quer*) e, finalmente, uma locução adverbial (*com dificuldade*), todos exercendo a função sintática de adjunto adverbial, embora sejam palavras de classes distintas (FURLAN; COELHO, 2009, p. 49).

Na unidade cinco o aluno deverá aprender sobre os casos genitivo e vocativo em seus principais empregos e o pretérito imperfeito do indicativo da 1ª e 2ª conjugação. A semelhança entre as desinências, que pode confundir o aluno no momento da tradução, é abordada pelos autores:

> As dúvidas com relação à semelhança destas desinências bem como de outras desinências entre si vão se esclarecendo à medida em que vamos analisando a oração. Primeiramente é fundamental que se tenha conhecimento do vocabulário e das possibilidades de classificação das palavras (verbo, sujeito, adjetivo, preposição, etc.). O procedimento mais eficaz a ser seguido é partir da análise do verbo. Se o verbo estiver no singular, vamos em busca de um nominativo singular; se estiver no plural, buscaremos um nominativo plural ou mais de

> um nominativo, se for o caso. Depois voltamos ao verbo e analisamos que tipo de predicado temos e o que ele pode exigir: nominativo, acusativo, dativo (predicativo do sujeito, objeto direto, objeto indireto). Por fim, detemo-nos nos elementos acessórios da oração: genitivo, ablativo, vocativo (adjunto adnominal, complemento nominal, adjunto adverbial, aposto e vocativo) (FURLAN; COELHO, 2009, p. 58).

Nesta unidade há um exercício no qual o aluno deve analisar alguns verbos e traduzi-los em seu tempo, modo e pessoa, depois deve conjugá-los em todas as pessoas, no presente e no imperfeito do indicativo, escrevendo seus significados em português.

A unidade seis trata especificamente da segunda declinação. Traz exercícios de tradução do latim para o português, e um quadro o qual o aluno deve completar com a declinação, o caso e o número de alguns vocábulos.

A unidade seguinte versa sobre adjetivos de 1ª classe e os verbos da primeira e segunda conjugações no futuro do presente do indicativo, e traz exercícios de tradução do latim para o português e do português para o latim. O aluno também deverá formar frases em latim utilizando certos verbos e o vocabulário já estudado.

A última unidade tem como conteúdo os pronomes possessivos e o imperativo presente. O aluno deve traduzir algumas frases e passá-las para o plural, além de fazer um exercício de escolha de alternativa correta do imperativo. Por fim, há um vocabulário geral.

O volume dois do manual segue a mesma abordagem metodológica do primeiro volume, o aluno continuará avançando aos poucos no conhecimento da gramática latina. Este volume possui uma quantidade maior de exercícios, além de fazer mais referências à gramática do português que o primeiro. Além disso, o aluno entra em contato com textos e não somente com frases isoladas, como aconteceu no primeiro volume. Há um trecho da *Vulgata* (Gênesis, 1:1-8) e sua tradução para o português com lacunas que o aluno deve preencher, juntamente com um questionário sobre questões linguísticas do texto. Há também informações sobre a tradução feita por São Jerônimo. Frases de

autores latinos também podem ser encontradas nos exercícios de tradução.

O terceiro volume é semelhante ao segundo, abarcando pontos mais complexos da gramática do latim como: acusativo com infinitivo, ablativo absoluto, orações coordenadas e subordinadas e orações subordinadas adjetivas e adverbiais. Ao final deste volume, segundo Furlan & Nunes, o aluno

> [...] terá recebido o instrumental necessário para prosseguir sozinho no estudo da língua de nossos antepassados e no aprofundamento desta 'última flor do Lácio, inculta e bela' (Olavo Bilac), a língua portuguesa (FURLAN; NUNES, 2010, p. 07).

Neste volume, o aluno continua entrando em contato com a literatura latina através de textos e frases, como, por exemplo, um trecho do *Satyricon* de Petrônio e sua tradução feita por Furlan. O aluno deve ler o texto e sua tradução, encontrar cinco frases com o uso do subjuntivo e identificar os modos e tempos verbais do trecho selecionado. Há também um excerto das *Bacchides* de Plauto, no qual o aluno deve identificar orações de acusativo com infinitivo e, ainda, um trecho das *Confessiones* de Santo Agostinho e outro de um texto de Eutrópio.

Este manual, em seus três volumes, se baseia nos princípios da AGT: a tradução é um exercício de fixação do conteúdo gramatical. Talvez por conta das características do ensino na modalidade a distância, os autores não tenham se servido de textos completos nos exercícios do primeiro volume, somente de sentenças isoladas e de sua autoria. No entanto, conforme o aluno avança no estudo da gramática, textos e frases de autores latinos lhe são apresentados. Os autores concluem que, "nosso manual passa agora, encerrada a disciplina, a servir como uma gramática básica da língua latina" (FURLAN; NUNES, 2010, p. 07) e entendem que, após o estudo destes três volumes, o aluno estará capacitado para continuar seus estudos da língua latina sozinho.

4 ANÁLISE DOS MANUAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA LATINA

Neste capítulo, aprofundamos algumas questões discutidas anteriormente, bem como propomos novos pontos de debate. Os pontos escolhidos foram aqueles que ocorreram na maioria dos manuais, além de outros que foram suscitados pela teoria exposta no primeiro capítulo. Cada subcapítulo corresponde a um desses pontos. Esta análise, por certo, não é exaustiva, nem definitiva.

4.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Após proceder à descrição dos manuais, podemos afirmar que todos se baseiam ao menos em alguns dos princípios da AGT descritos por Leffa (1988) no primeiro capítulo, exceto o manual de Lima (1995), que propõe uma maneira diferente de se trabalhar com o latim, pautada, conforme descrevemos, no processo de normalização. Conforme já visto, a AGT é a abordagem usada há mais tempo no ensino de línguas estrangeiras, e surgiu justamente por conta do interesse pelo latim e pelo grego na época do Renascimento. Esta abordagem, de acordo com Malmkjaer (1998), foi e ainda é muito criticada por autores de outras abordagens, que acreditam que aprender uma língua não é um processo puramente racional, mas intuitivo. Além disso, a AGT é recriminada porque o desenvolvimento da habilidade oral é menos importante nessa perspectiva. Baseando-nos na distinção entre abordagem e método de Leffa (1988), feita no primeiro capítulo, podemos afirmar que os manuais, excetuando novamente o de Lima (1995), partem de uma mesma abordagem, a AGT, porém possuem métodos diferentes.

No geral, não há preocupação por parte dos autores em esclarecer ao leitor em qual abordagem está pautado seu manual. Somente Furlan & Coelho (2009), no primeiro volume de *Lingua Romae,* afirmam optar por uma abordagem estruturalista por conta das características do ensino na modalidade a distância, abordagem na qual os volumes seguintes continuam se pautando. No entanto, vários autores informam a metodologia que deve ser usada pelo leitor do manual, entendendo metodologia como o método que comporta as regras de aplicação dos pressupostos da aprendizagem da língua. Para Harmsen (1956), o método mais adequado, no qual o professor deverá se pautar para fazer uso de seu manual, é exercitar ao máximo a tradução, o que trará benefícios não só para o estudo do latim, mas também para o do português. Já Faria (1959) afirma que o estudo do latim pode se pautar num método direto, no entanto, este não empregará o latim como uma língua viva, e sim terá como objetivo a compreensão direta do texto. O aluno deve entrar em contato com textos de autores latinos desde a

primeira aula, e o ensino da gramática deve partir destes mesmos textos. A tradução, o último exercício, será feita com o intuito de fixar os conceitos do autor latino e melhorar a redação portuguesa. Nóbrega (1962b) apresenta sugestões de metodologias de alguns autores, porém não sugere uma metodologia própria. As metodologias apresentadas diferem principalmente na questão de exercitar a tradução antes ou depois da aprendizagem da gramática. Estas metodologias também entendem de forma diferente a leitura do latim, no que concerne à ordem das frases nos textos, se direta ou não. Nóbrega (1962b) se mostra contrário ao ensino do latim sob a perspectiva do chamado método direto de ensino de línguas, pois para isso seria necessário adaptar o vocabulário latino com expressões modernas, que posteriormente não seriam encontradas pelos alunos nos textos clássicos. Os autores de *Ars latina* (1978), por sua vez, afirmam que seu manual se pauta num método ativo, pois pretendem ensinar a conversação em latim. Já o método a ser utilizado pelo leitor do manual de Jones & Sidwell (2003) é, com a ajuda do vocabulário, ler e traduzir os textos selecionados para depois, com a ajuda do professor, estudar os pontos gramaticais correspondentes, exercitando-os em seguida. Para Lima (1995), não se deve aplicar indiferentemente os mesmos métodos para o ensino de uma língua moderna e para o ensino do latim, pois se está tratando, por um lado, de línguas que são faladas ainda hoje como línguas maternas; o francês pode ser ensinado em francês, por exemplo. O latim, por outro lado, é ensinado através da língua materna do aluno, com a finalidade da leitura dos textos clássicos, e não da comunicação oral. No entanto, Lima (1995) alerta que o latim deve ser considerado um idioma, e que seu método não pode se distanciar muito daquele usado no ensino de línguas estrangeiras modernas. O método proposto por este autor constitui-se da comparação de um texto em latim com sua tradução; a partir disto, o professor deverá explicar a gramática.

Em relação aos três passos que Leffa (1988) descreve como essenciais para a aprendizagem de uma língua na perspectiva da AGT – memorização de uma relação de palavras; conhecimento das regras que permitirão agrupar essas palavras em frases; e exercícios de tradução e versão –, podemos afirmar

que estes se encontram nos manuais analisados, porém nem todos os passos estão em todos os manuais.

O primeiro passo, a memorização, é uma prática condenada por alguns e aconselhada por outros. Conforme vimos no primeiro capítulo, a memorização e a repetição já eram características da escola antiga. Manacorda (1997), ao falar sobre o ensino em Roma, destaca a memória como o principal instrumento de ensino. Saviani (2005) liga a memorização à concepção pedagógica tradicional que, segundo o mesmo autor, inclui correntes pedagógicas que se articularam desde a Antiguidade (como já assinalou Manacorda, 1997), e tinham em comum

> [...] uma visão filosófica essencialista de homem e uma visão pedagógica centrada no educador (professor), no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina, na memorização (SAVIANI, 2005, p. 31).

Quatro manuais aconselham que alguma parte da gramática da língua seja decorada pelo aluno: Spalding (1983) afirma que este deve saber de cor as declinações e o verbo, e Comba (1986) também aconselha que o aluno decore alguns verbos, como *amare.* Na metodologia elaborada por Jones & Sidwell (2003), o aluno deve aprender uma lista de vocábulos, ou seja, saber de cor o significado de cada um, antes de iniciar a tradução dos textos e o estudo da gramática. Também Almeida (2000) aconselha a memorização: “o que é preciso, tão somente, é saber de cor, muito bem de cor, as desinências de cada declinação [...]” (ALMEIDA, 2000, p. 32). Já outros manuais condenam a prática da memorização. Harmsen (1956) e Nóbrega (1962b) reprovam o exercício incentivado por alguns professores de decorar traduções justalineares. Garcia (1993), por exemplo, afirma que o professor deve ensinar o aluno a refletir sobre a língua latina como um sistema linguístico e estimulá-lo a usar a gramática e o dicionário como materiais de consulta quando houver alguma dúvida, abolindo a “decoração”. Furlan & Coelho (2009) declaram que o objetivo de seu manual não é que o aluno decore regras, mas que entre em contato com o sistema da língua latina. O restante dos manuais analisados

não comenta a memorização. Portanto, podemos afirmar que esta já não é mais uma prática aconselhada pelos manuais, mesmo alguns dos mais antigos, como o de Harmsen (1956), já a condenam. De modo que, uma questão para se refletir é a de que manuais com propostas modernas para a aprendizagem do latim, como o *Reading Latin*, ainda incentivem os alunos a realizarem a memorização mecânica de vocábulos.

O segundo passo descrito por Leffa (1988), o conhecimento das regras da língua, será comentado no próximo subcapítulo, **Apresentação do conteúdo gramatical**.

Sobre os exercícios – terceiro passo da AGT – , a maior parte dos manuais os traz, exceto os manuais de Pinto (s.d), Faria (1959), Marouzeau (1943) e Nóbrega (1962b). Nestes, há somente alguns exemplos de frases de que o professor pode fazer uso em sala de aula, e conselhos de como o aluno deve proceder ao traduzir os textos. Os manuais de Lima (1995) e Rónai (1980) também não trazem exercícios, mas frases e textos em latim com suas respectivas traduções para que o leitor os compare, e esta comparação deverá auxiliar no estudo da gramática. Nos próximos subcapítulos abordaremos com mais atenção os exercícios de tradução e versão encontrados nos manuais.

Leffa (1988) e Richards & Rodgers (1993) definem que o objetivo final da AGT é o de fazer com que o aluno aprecie a cultura e a literatura da língua estrangeira. Durante a obtenção deste objetivo, pensava-se que o estudante aprofundaria os conhecimentos sobre seu próprio idioma, e desenvolveria sua inteligência e capacidade de raciocínio. A escrita é o mais importante, desde os exercícios iniciais até a leitura final dos autores clássicos da língua, e a sentença é a unidade básica do ensino e da prática da língua. A língua materna do aluno é o meio de instrução, e esta é usada para explicar os itens gramaticais e é comparada ao idioma estrangeiro. Nem todos os manuais analisados explicitam quais são seus objetivos, ou o que pensam ser os objetivos do ensino do latim. No entanto, através das descrições, percebe-se que alguns deles ainda partilham das mesmas ideias que Leffa (1988) atribuiu à AGT. Pinto, por exemplo, afirma que o objetivo de estudar o latim seria a aquisição do hábito de pensar mais rápido e profundamente. Já em seu manual, Faria (1959) apresenta como objetivos e

finalidades do estudo do latim, por exemplo, o desenvolvimento de hábitos mentais corretos e de atitudes corretas. Em *Metodologia do latim: vida cotidiana e instituições*, Nóbrega (1962b) afirma que estudar latim no curso secundário contribuiria para o desenvolvimento dos conhecimentos científicos, da concentração, paciência, perseverança, precisão, da capacidade de análise e generalização. Além disso, o latim proporcionaria o hábito de pesquisar e seria um instrumento de civismo. Seguindo esta mesma direção, Almeida (2000) , em sua Gramática, afirma que o latim não dever ser aprendido para ser falado, mas para aguçar o intelecto, o poder de observação, aperfeiçoar a concentração, desenvolver o espírito de análise, para acostumar-se à calma e à ponderação.

Todos os manuais descritos usam a língua materna do aluno como meio de instrução para a aprendizagem do latim. O estudo desta língua como auxiliar ao estudo da língua materna, e também ao estudo de outras línguas, é uma opinião partilhada por alguns dos manuais analisados, como o de Faria (1959), que, ao apresentar os objetivos e finalidades descritos pela *Classical Investigation*, afirma que o estudo do latim melhoraria o entendimento dos elementos em inglês que estão relacionados com o latim, assim como a leitura, a fala e a escrita em inglês, além de aprimorar a habilidade de ler em outras línguas estrangeiras. Nóbrega (1962b), em *Metodologia do latim: vida cotidiana e instituições*, faz afirmações semelhantes às de Faria (1959). Os autores de *Ars latina* (1978) também sustentam que o estudo do latim beneficia o estudo da gramática do português. Rónai (1980), em *Não perca o seu latim*, assegura que atualizar os conhecimentos da língua latina melhorará o conhecimento do leitor sobre o português. O manual *Reading Latin* (2005) apresenta subseções que mostram a influência do latim na língua inglesa, e evidenciar esta influência é um dos objetivos da obra.

Os objetivos finais traçados pelos manuais são, em sua maioria, similares aos da AGT: fazer com que o aluno aprecie a cultura e a literatura da língua estrangeira, enquanto estuda sua gramática. No entanto, outros objetivos ainda foram apresentados. Marouzeau (1943) objetiva ensinar, na medida do possível, a *técnica* da tradução. Semelhante a Marouzeau (1943), Spalding (1983) objetiva auxiliar os que querem recordar o latim ou se *adestrar* na técnica da tradução de autores latinos.

Os autores de *Ars latina* (1978) esperam que o aluno aprenda a conversação em latim. Garcia (1993) pretende ensinar os alunos a raciocinarem e refletirem sobre a língua latina como um sistema linguístico. Furlan & Coelho (2009) esperam que o aluno entre em contato com o sistema de uma língua de declinações.

4.2 APRESENTAÇÃO DO CONTEÚDO GRAMATICAL

De acordo com Leffa (1988), o segundo passo da AGT é o conhecimento das regras da língua que permitirão agrupar em frases as palavras já aprendidas. Nesta perspectiva, o aluno deve estudar a gramática para depois ler os textos da língua estrangeira e, em seguida, traduzi-los. Segundo Oliveira (2001), conforme visto no capítulo primeiro, durante muitos séculos o ensino de línguas procedeu dessa maneira. Segundo o autor, isso vai contra o processo natural de aquisição de uma língua pois é a imersão do indivíduo na língua e sua exposição à fala que permitem que o aluno aos poucos sistematize os usos da língua e, consequentemente, forme uma gramática. Os avanços da Linguística e as novas ideias a respeito do ensino de línguas mostraram que a melhor maneira de aprender uma língua é entrar em contato com os textos e a fala desde o início do ensino. Este problema foi discutido e aos poucos sanado no ensino de línguas modernas, porém, após a análise dos manuais, percebe-se que, no ensino do latim, uma língua não mais falada, a prática inversa ainda persiste.

Os manuais de Nóbrega (1962a), *O latim do exame de licença*; Rónai (2006), *Gradus primus*; de Berge, Castro & Muller (1978) e de Jones & Sidwell (2003) são os únicos nos quais a gramática é explicada a partir de uma frase em latim. Os manuais de Faria (1959) e Lima (1995) recomendam que o ensino de gramática parta dos textos. Nos outros manuais, os conceitos gramaticais são expostos aos alunos e, em seguida, eles lerão frases que servirão de exemplo para o ponto gramatical explicado. Nos manuais de Harmsen (1956), Spalding (1983) e Rónai (1980) a gramática possui um caráter consultivo, não há muitas explicações, nem abundância de exemplos, e o leitor precisa ter um conhecimento prévio de latim para que possa usá-los.

Observando o tipo de texto usado para exemplificar a gramática, percebemos que, no geral, os autores servem-se de frases soltas. Conforme vimos com Richards & Rodgers (1993) no primeiro capítulo, a sentença é a unidade básica de ensino e prática da língua na perspectiva da AGT. Richards (1958), os autores do *Ars latina* (1978), Garcia (1993), Lima (1995), Díaz

(2006) e Furlan & Coelho (2009), no primeiro volume de *Lingua Romae*, usam quase que exclusivamente exemplos fabricados em seus manuais. Faria (1959) e Nóbrega (1962b) não usam exemplos. No entanto, Faria (1959) recomenda que as frases que exemplificarão a gramática não sejam soltas, nem de autoria do professor; o ensino da gramática deve partir do texto. Já Nóbrega (1962b) não especifica como devem ser os exemplos, mas recomenda que desde o início do estudo o aluno entre em contato direto com os autores latinos. O restante dos manuais faz uso de frases de autores latinos ao lado de frases de autoria dos próprios autores dos manuais. Segundo Malmkjaer (1998), o primeiro curso sob a concepção da AGT foi elaborado por Fick (1793). Neste manual os exemplos de gramática eram especialmente confeccionados para explicar o ponto gramatical que estava sendo trabalhado. Este tipo de prática, como vimos, ainda sobrevive em alguns dos manuais que aqui analisamos.

De acordo com Oliveira (2001), durante muito tempo o ensino de línguas estrangeiras clássicas e modernas teve o mesmo tipo de problemas: o ensino partia do sistema para a língua, tornando a aquisição dos elementos sistêmicos estanque. O manual de Pinto (s.d) é um deles, no qual o autor optou por organizar o conteúdo da gramática isoladamente: o aluno deve estudar primeiro a primeira declinação, depois a segunda, e assim sucessivamente; depois aprenderá os adjetivos, os pronomes, preposições, advérbios e verbos, tudo separadamente. Somente depois de estudar cada um destes pontos, o aluno entrará em contato com a sintaxe do latim, com os casos, sentenças e, por fim, com os textos. Este tipo de ordem “tradicional” do conteúdo foi durante muito tempo a forma mais comumente encontrada no ensino do latim. No manual de Nóbrega (1962a), o autor explica primeiro separadamente cada caso, porém somente no final do livro há um capítulo sobre a sintaxe dos casos, antes disso o aluno estudará isoladamente cada ponto gramatical, da mesma forma que no manual de Pinto. O manual de Richards (1958) não segue a ordem proposta, por exemplo, pelo manual de Pinto. Cada lição traz diversos pontos gramaticais, porém, a explicação destes não parte de textos nem de sentenças. As explicações dos pontos gramaticais são seguidas por um vocabulário que por sua vez é seguido pelos exercícios. Comba (1986) apresenta em seu manual apenas a

morfologia do latim; a sintaxe, segundo ele explica, será abordada em outro volume. O autor também não divide a gramática na mesma ordem usada por Pinto, porém o estudo dos pontos gramaticais não parte de textos nem de frases. Garcia (1993) divide seu manual em "Morfologia nominal" e "Morfologia verbal", mas a autora não segue a ordem "tradicional" da gramática, que é explicada sempre detalhadamente, porém não parte de textos. Almeida (2000) organiza sua gramática de modo que a cada lição corresponda um ponto gramatical, e as explicações não partem de textos nem de frases, no entanto, são muito detalhadas e bem exemplificadas. Não segue a ordem "tradicional" da gramática. O manual de Díaz (2006) segue esta ordem (a mesma de Pinto): a autora primeiramente apresenta toda a gramática com pouquíssimos exemplos, e os exercícios são colocados ao final do livro. As explicações não partem de textos nem de frases. Os três volumes de *Lingua Romae* não seguem a ordem "tradicional", mas as explicações também não partem de textos nem de frases. Há exemplos e os exercícios se intercalam com a gramática.

Sobre estes aspectos que comentamos no parágrafo anterior, percebemos que alguns manuais têm uma perspectiva que poderíamos dizer mais moderna, no sentido de estarem mais sintonizados com os estudos de Linguística Aplicada relativos ao ensino de línguas estrangeiras. O manual de Rónai (2006), *Gradus primus,* em relação a estes aspectos, representa um avanço. As lições, como já dito, iniciam-se com textos, e os pontos gramaticais a serem explicados são suscitados por estes mesmo textos. Cada lição traz dois ou mais pontos gramaticais para serem aprendidos; o aluno pode ver como eles funcionam nos textos. Faria (1959) afirma que o estudo da morfologia "[...] de forma alguma deve preceder a leitura dos textos mas ser orientado em função desta mesma leitura" (1959:217). O autor entende que a sintaxe e o vocabulário devem ser ensinados da mesma maneira, a partir dos textos. Nóbrega (1962b) também recomenda que o estudo do vocabulário seja feito em função dos textos, mas não se aprofunda mais em outras questões sobre gramática. O manual *Ars latina* (1978) é outro que não segue a ordem "tradicional" de organização da gramática. Além disso, a explicação dos pontos gramaticais é feita a partir de frases e pequenos textos. O *Reading Latin* (2003), como já foi assinalado,

é um manual no qual a gramática é exposta ao aluno após a leitura de um texto e de sua respectiva tradução. Este manual também não segue a ordem “tradicional” da gramática, e esta é explicada de maneira detalhada. Lima (1995), como já foi comentado, recomenda que o estudo da gramática do latim parta dos textos, mais especificamente da comparação de um texto latino com sua versão em português, e o professor deve destacar mais os elementos de morfossintaxe que o léxico.

Por todas as considerações feitas neste tópico, podemos afirmar que, no que concerne ao ensino da gramática, muitos manuais não seguem as recomendações mais modernas da Linguística Aplicada, como o ensino da gramática a partir dos textos. Além disso, muitos manuais ainda fazem uso de uma ordem do conteúdo gramatical na qual o aluno estuda primeiro toda a morfologia para somente depois estudar a sintaxe do latim. Isso acaba por atrasar o contato do aluno com os textos latinos e, consequentemente, a aquisição de sua competência de leitor destes mesmos textos.

4.3 OS EXERCÍCIOS

Como já informamos no primeiro tópico deste capítulo, os manuais de Pinto (s.d.), Marouzeau (1943), Faria (1959), Nóbrega (1962b), Rónai (1980) e Lima (1993) não trazem propriamente exercícios, porém todos fazem recomendações de exercícios que o professor pode propor para o aluno de latim, recomendações estas que já foram descritas no capítulo dois. Em todos os outros manuais há exercícios de tradução e, dada a quantidade e a frequência com que eles aparecem ao longo das obras, poderíamos dizer que são o principal modo de fixação do conteúdo gramatical por parte dos alunos.

No primeiro capítulo, mostramos algumas críticas ao ensino de línguas estrangeiras através da tradução. Vimos que Leffa (1998) afirma que a AGT é a abordagem usada há mais tempo na história do ensino de línguas e a que tem recebido o maior número de críticas. Apresentamos também alguns argumentos de Malmkjaer (1998) contra o uso da tradução no ensino de línguas: a tradução independe e difere das quatro habilidades que determinam a competência em uma língua; não é natural; o tempo gasto para traduzir poderia ser empregado no exercício de qualquer uma das quatro habilidades; leva os alunos a associar expressões das duas línguas; priva os alunos de pensarem na língua estrangeira; só é apropriada para ensino de tradução, não de línguas. No entanto, Malmkjaer afirma que estes argumentos não são verdadeiros em todos os casos; o nível de verdade destes dependerá do tipo de tradução de que se fala, da forma como esta é apresentada aos alunos e do tipo de textos escolhidos para esta prática.

Schäffer (2000) rebate algumas dessas críticas, alegando que a tradução depende sim das quatro habilidades e o aluno as estará praticando enquanto traduz. Esta autora ainda afirma que, se os exercícios de tradução forem desenvolvidos de modo a levar o aluno a pensar sobre a forma como as línguas se relacionam, considerando os contextos envolvidos durante o processo de tradução, este aluno estará mais atento tanto na compreensão e leitura do texto, quanto na produção e escrita da tradução. Já Shäffner (1998) apresenta alguns argumentos a favor da tradução no ensino de línguas estrangeiras: melhora na

agilidade verbal; ampliação do vocabulário na língua estrangeira; aperfeiçoamento do estilo; melhoria no entendimento do funcionamento das línguas; fixação das estruturas gramaticais da língua estrangeira; melhora na compreensão da língua estrangeira.

Miotti (2006) afirma que a única habilidade, das quatro que definem a competência numa língua estrangeira, a ser desenvolvida no estudo das línguas clássicas é a leitura, portanto, o objetivo do ensino do latim é a leitura dos clássicos. E esta competência linguística, ainda segundo a autora, deve ser desenvolvida através de textos, e não de frases isoladas. Além disso, conforme afirma Maranhão (2009), o uso de exercícios de tradução de frases isoladas não leva em conta a importância do contexto e do tipo de discurso para que o aluno escolha adequadamente entre as opções de tradução. Para Miotti, o material utilizado no ensino de línguas clássicas deve ligar-se ao objetivo do real aprendizado do aluno e ao uso efetivo que ele fará do conhecimento adquirido, por isso, os exercícios de oralidade deveriam ser excluídos. Neste sentido, os argumentos citados por Malmkjaer de que o tempo gasto para traduzir poderia ser empregado no exercício de uma das outras quatro habilidades de competência em uma língua não se aplica ao ensino do latim. A tradução como exercício pedagógico pode trazer muitos benefícios, especialmente no ensino de línguas antigas, nas quais a fala, a audição e a escrita não têm a mesma importância que a leitura.

Sobre os exercícios de tradução encontrados nos manuais, podemos dizer que nas obras de Nóbrega (1962a), Richards (1958), Spalding (1983), Comba (1986) e Furlan & Coelho (2009), no primeiro volume de *Lingua Romae,* a prática da tradução é feita apenas através de frases soltas. O restante dos manuais traz, além de frases soltas, textos de extensões variadas para o aluno traduzir. Nóbrega usa frases de autores latinos como exemplo, mas as frases dos exercícios são de sua autoria. Em Rónai (2006) há frases e textos de autores latinos. Em Harmsen (1956) há somente pequenos textos, de autores como Lhomond, Fedro, Cornélio Nepos e César. Em Richards (1958) há frases de sua autoria e de autores latinos. Spalding (1983) traz frases de sua própria autoria somente. Os autores de *Ars latina* (1978) trazem sentenças isoladas mas também textos,

porém, ambos são de sua autoria. Comba (1986) apresenta frases soltas e textos, de sua autoria e de autoria de autores latinos; traz provérbios e sentenças famosas e textos de autores como Fedro, além de trechos do Antigo e do Novo Testamento em latim. O *Reading Latin* possui seis partes: a cada uma das três primeiras corresponde um texto de um autor latino (Plauto) que deve ser traduzido antes do estudo da gramática. As demais partes trazem distintos autores e gêneros literários. Na primeira parte, por exemplo, o aluno deve traduzir a *Aulularia* de Plauto adaptada. Sobre este, Miotti afirma:

> Embora o texto não mantenha as expressões do original *ipsis litteris* (como passa a acontecer nas próximas seções), todo o sentido – inclusive muitos detalhes estilísticos e marcações cênicas – permanece preservado (MIOTTI, 2006, p. 64).

Na segunda parte, o texto a ser traduzido é *Bacchides*, também de Plauto; na terceira é *Amphitruo* do mesmo autor; na quarta é o texto de Cícero *In Verrem*; na quinta é o *Catilinae coniuratio*, de Salústio e *In Catilinam,* de Cícero; e na sexta há textos variados: Cícero, César, Lucrécio e Catulo são alguns dos autores. No volume de gramática e exercícios, há outros exercícios de tradução, tanto de frases soltas como de pequenos textos, de autoria de Jones & Sidwell e de autores latinos também. Em Garcia há somente textos, alguns de sua autoria e outros de autores latinos como Fedro e César. No manual de Almeida, há frases soltas e, mais ao final, alguns pequenos textos. Há frases de Publílio Siro e os textos são de Cícero, Fedro, Virgílio, Horácio e Ovídio. O manual de Díaz contém frases isoladas e de sua própria autoria, e uma antologia com textos de Fedro, Cícero, César, Horácio, Ovídio e Virgílio para serem traduzidos pelo aluno No primeiro volume do manual *Lingua Romae,* as frases são, em sua maior parte, de autoria dos autores. Nos outros dois volumes há frases e textos de autores latinos.

Além dos exercícios de tradução do latim para a língua materna, encontramos, nos manuais, exercícios de versão da língua materna para o latim. Alguns autores admitem que a

versão seja um exercício frutífero para o aprendizado do latim, outros não a incluem pois pensam que, pelo latim não ser mais usado para a composição, somente para a leitura, este tipo de exercício não teria sentido, e que os mesmos benefícios conseguidos pela versão poderiam ser obtidos somente pela tradução.

Os seguintes manuais trazem exercícios de versão: Nóbrega (1962a), Rónai (2006), Richards (1958), Berge, Castro & Müller (1978), Comba (1986), Almeida (2000), Jones & Sidwell (2003), Díaz (2006) e Furlan & Coelho (2009). Richards (1958), conforme descrevemos no capítulo anterior, justifica os exercícios de versão afirmando que não se espera que os alunos aprendam a escrever em latim, mas que eles se tornem mais sensíveis à língua e, portanto, melhores leitores. Faria (1959), conforme vimos no segundo capítulo, considera que, após a renovação que se deu nos trabalhos escolares, as versões para o latim deveriam ser excluídas, pois não correspondem mais aos objetivos do ensino moderno desta língua. Nóbrega (1962b), ao contrário, pensa que a versão é o recurso mais eficiente para que o professor verifique o grau de entendimento do aluno a respeito do ponto gramatical explicado. Dos dezoito manuais analisados, nove trazem exercícios de versão, o que comprova que, conforme dissemos, nem todos os autores consideram que este seja um exercício relevante para o estudo do latim, e não é um recurso tão usado quanto é a tradução.

Há também outros tipos de exercícios, além dos de tradução e versão. Alguns manuais trazem, inclusive, exercícios de gramática da língua materna do aluno, que serão comentados em tópico posterior. Em vários manuais encontramos questionários, como no manual de Nóbrega (1962a, p. 12):

> 1 – Por que a palavra *Gallia* na primeira frase do exercício termina em *a*? 2 – Por que *provincia* também termina em *a*? 3 – Qual a função de *Italiae*? 4 – Em que caso está? Está em nominativo? Por que não? 5 – Indique todos os genitivos no exercício acima.

No manual de Comba (1986), há questionários em português de compreensão dos textos lidos. No manual de

Almeida (2000), há questionários em todas as lições. Na lição sobre o nominativo, por exemplo, o aluno deve responder: “1 – Quantos elementos podemos encontrar numa oração? 2 – Quais são os elementos que podemos encontrar numa oração? 3 – Que é sujeito? 4 – Como se descobre o sujeito de uma oração?” (ALMEIDA, 2000, p. 15), entre outras.

Conforme comentamos no primeiro capítulo, a memorização era uma prática muito usada na escola antiga e também vimos como alguns autores dos manuais analisados a incentivam. Alguns exercícios também incentivam a esta prática, destacamos o manual de Almeida (2000). O autor recomenda que o aluno “**decore**, exercício por exercício, o vocabulário correspondente” (ALMEIDA, 2000, p. 35). Em outro questionário, o autor alerta: “Não se dê por satisfeito enquanto não souber responder a todas as perguntas sem consultar uma única vez a lição” (ALMEIDA, 2000, p. 55). A lição 49, inclusive, intitula-se “Como decorar um verbo?”. Em uma lição posterior a esta, o autor recomenda ao aluno: “[...] decorar os *tempos primitivos* e o *significado* dos verbos das diversas regras da lição” (ALMEIDA, 2000, p. 240). Ainda há outras recomendações como esta em outras lições.

Um tipo de exercício que aparece em vários manuais [Rónai (2006), Jones & Sidwell (2003), Furlan & Coelho (2009)] é passar do singular para o plural ou do plural para o singular frases, verbos ou nomes. Também há exercícios em que o aluno deve mudar o tempo verbal da frase ou texto (Rónai (2006), Díaz (2006)), ou identificar o tempo verbal, conjugação e pessoa de uma lista de verbos [Furlan & Coelho (2009)].

Outro tipo de exercício recorrente nos manuais é declinar palavras ou sintagmas em alguns casos [Nóbrega (1962a), Rónai (2006), Richards (1958), Comba (1986), Almeida (2000), Jones & Sidwell (2003), Díaz (2006), Furlan & Coelho (2009)] e conjugar determinados verbos em determinados tempos [Rónai (2006), Almeida (2000), Jones & Sidwell (2003), Díaz (2006), Furlan & Coelho (2009)]. Em alguns manuais [Nóbrega (1962a), Jones & Sidwell (2003), Furlan & Coelho (2009)] os autores pedem que o aluno combine, de acordo com caso, gênero e número, adjetivos com nomes, ou pronomes com nomes. A análise sintática e morfológica também aparece como exercício em alguns manuais

[Nóbrega (1962a), Rónai (2006), Comba (1986), Garcia (1993), Jones & Sidwell (2003), Díaz (2006)].

O *Reading Latin* é o único manual que traz exercícios de escansão de versos.

Como já comentamos, os exercícios de oralidade não fazem mais sentido no ensino do latim de hoje. No entanto, alguns manuais trazem exercícios deste tipo, como o de Rónai. Diversas vezes o autor propõe ao aluno exercícios como este: “3. Dizer em latim: Aos poetas. Para as escolas. À rã. Para uma rainha” (RÓNAI, 2006, p. 22). Outro exemplo é do manual *Ars latina*. No tópico *Exercício de conversação*, que aparece em algumas lições ao longo da obra, os autores pedem que o aluno responda em latim perguntas escritas em latim sobre os textos previamente trabalhados. Por exemplo, após ler um pequeno texto sobre a guerra entre Persas e Espartanos, o aluno deve responder:

> *Ubi sunt angustiae Thermopylarum? – Quis Persas exspectat? – Ubi habitant Persae? – Quae est causa pugnae? – Ubi pugnat Leonidas? – Quis superat pugna? – Quem necant? – Cui obtemperant Spartiatae?* (BERGE; CASTRO; MÜLLER,1978, p. 31).

Richards também propõe exercícios de oralidade: “Responda as questões em latim: 1. *Ubi estis hodie?* 2. *Ubi est nostra Academia?* 3. *Ubi sunt puellae?* 4. *Ubi erat agricola?* 5. *Est-ne Roma in Europa?* 6. *Est-ne Graecia in Africa?* 7. *Ubi cras erimus?*” (RICHARDS, 1958, p. 10). No *Reading Latin*, há exercícios em que o aluno deve ler sentenças em latim e dizer em latim o sujeito do verbo.

Sem dúvida, a prática da tradução ainda é o principal exercício encontrado nos manuais analisados, porém, ainda encontramos outros tipos de exercícios, que, geralmente, concernem à fixação de pontos gramaticais específicos. No geral, os exercícios são suficientes em todos os manuais. Percebemos ainda a presença de exercícios mecânicos, como declinação de palavras e sintagmas, conjugação de verbos e mudança de plural para singular. Esse tipo de exercício é importante para que o professor veja se o conteúdo gramatical foi

compreendido pelos alunos, assim como a tradução de frases soltas, mas não deve ser exclusivo.

4.4 O PAPEL DA LÍNGUA MATERNA NO ENSINO DO LATIM

Conforme já discutimos, o uso da tradução no ensino de línguas estrangeiras – uma das características da AGT – é muitas vezes criticado, pois isso implica a presença da língua materna do aluno no processo de aprendizagem. Ao analisarmos os manuais, percebemos que todos ensinam o latim através da língua materna. Portanto, podemos afirmar que esta tem um papel primordial no ensino da língua latina, é através dela que o aluno aprende a língua estrangeira, e os benefícios desta aprendizagem, segundo alguns autores, refletir-se-ão na língua materna.

Uma das abordagens que rejeita especialmente as comparações com a língua materna é a abordagem comunicativa, conforme vimos no primeiro capítulo com Pedroso (2006). Este autor entende que o recurso à língua materna é justificável, pois é por sua mediação que o aluno recebe a língua estrangeira. Schäffer (2000), segundo apresentamos no primeiro capítulo, partilha das ideias de Pedroso (2006), afirmando que a língua materna fundamenta a experiência do aprendiz com outras línguas, e por isto ele recorrerá a ela quando tiver dúvidas ou inseguranças em relação à língua estrangeira.

Todos os manuais analisados, conforme já afirmamos, recorrem à língua materna do aluno para ensinar o latim. Além disso, a língua materna é muitas vezes usada como justificativa para o ensino da língua clássica, o que é um dos pressupostos da AGT: aprender a língua estrangeira traria benefícios para o estudo da língua materna do aluno, inclusive para o estudo de outras línguas também. Faria (1959), Nóbrega (1962b), Berge, Castro & Müller (1978), Rónai (1980) e Jones & Sidwell (2003) são autores que acreditam que o estudo do latim poderá beneficiar o estudo da língua materna do aluno, seja pela melhoria do estilo ou pelo melhor entendimento dos elementos da língua materna que estão relacionados ao latim, este benefício seria maior no caso das línguas românicas.

Alguns manuais discutem pontos gramaticais e propõem exercícios sobre a língua materna do aluno. Comba (1986), por exemplo, traz exercícios nos quais o aluno deve analisar pequenas orações conforme o modelo:

> *João:* subst. masc. sing.
> *chegará:* verbo, 3ª pess. sing. futuro do presente simples, indicativo ativo.
>
> *Os:* art. def. masc. pl.
> *meninos:* subst. masc. pl.
> *são amados:* verbo, 3ª pessoa pl., presente indicativo passivo. (COMBA, 1986, p. 06).

Há, também, neste manual, exercícios de classificação de verbos em português e de análise sintática de frases soltas em português. Almeida (2000) também traz exercícios de análise sintática e ainda, nos questionários, há perguntas sobre conceitos da gramática do português, como:

> 1- Que se entende por **complemento**, quando se fala em 'verbo quanto ao complemento'?
> 2- Considerados quanto ao complemento, todos os verbos são iguais? Por quê?
> 3- Que é verbo de predicação completa? Que outro nome tem? Exemplos. (ALMEIDA, 2000, p. 22)

Além disso, Almeida (2000) em alguns momentos faz referência à sua *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*, pedindo que o aluno a consulte em caso de dúvidas. Berge, Castro & Müller (1978) aconselham que o professor de latim seja também o professor de português dos alunos, e que os programas destas duas disciplinas estejam ajustados. O uso deste tipo de exercício pode ser justificado pela importância do conhecimento e da clareza dos conceitos gramaticais da língua materna do aluno para a aprendizagem de certos pontos gramaticais da língua latina. Na aprendizagem dos casos, por exemplo, o aluno precisa entender o que é um sujeito e um predicativo do sujeito para aprender o caso nominativo, ou, como vimos nas questões acima propostas por Almeida (2000), o aluno precisa entender a regência dos verbos para que possa compreender os casos acusativo e dativo, e assim por diante.

Furlan & Coelho (2009) não trazem exercícios sobre a língua materna do aluno, mas ressaltam a importância do conhecimento da gramática tradicional do português para a

aprendizagem do latim, pois, segundo os autores, o desconhecimento da gramática do português consiste muitas vezes na maior dificuldade para o aprendizado da língua latina. Os autores ainda afirmam que: "a gramática tradicional portuguesa foi estabelecida a partir da gramática latina, e o conhecimento daquela é imprescindível para o conhecimento desta" (FURLAN; COELHO, 2009, p. 31).

Outro tipo de exercício que faz referência à língua materna é o de etimologia e aparece nos manuais de Richards (1958) e Jones & Sidwell (2003). No primeiro, um exemplo seria um exercício em que o aluno deve informar qual palavra latina deu origem a certas palavras em inglês como *action, literature* e *wine*. Já no *Reading Latin*, conforme vimos no segundo capítulo, os autores exploram a influência do latim no vocabulário da língua inglesa em diversos momentos. Há uma seção no manual chamada *Everyday Latin*, que explora expressões latinas ainda usadas hoje na língua inglesa. Também há exercícios de etimologia semelhantes aos que se encontram em Richards (1958).

Podemos afirmar que, no ensino do latim, a língua materna não tem somente um papel de mediadora da aprendizagem da língua estrangeira. Alguns dos autores acreditam que os conhecimentos adquiridos no estudo desta língua trarão benefícios e proporcionarão ao aluno um conhecimento mais aprofundado de sua própria língua. Conforme já informamos, estas ideias são características da AGT, abordagem na qual se baseiam quase todos os manuais analisados. Além disso, em todos os manuais há pontos da gramática do latim que são ensinados através da comparação com a língua materna do aluno, o que confirma a afirmação de Schäffer (2000) de que a língua materna fundamenta a experiência do aprendiz com outras línguas.

4.5 O PAPEL DA TRADUÇÃO

Como vimos até agora, a tradução é o principal exercício no ensino do latim e os manuais analisados se baseiam, com exceção de Lima (1995), nos princípios da AGT. Vimos também que alguns autores criticam o uso da tradução no ensino de línguas. No entanto, conforme afirmou Pedroso (2006), isto acontece porque estes autores não desvinculam o exercício da tradução da maneira como ela é usada na AGT, ou seja, com frases soltas, descontextualizadas e formuladas para exemplificar pontos gramaticais específicos. Richards & Rodgers (1993), exemplos destes autores, caracterizam a sentença como a unidade básica do ensino e da prática da língua na perspectiva da referida abordagem, e ainda afirmam que grande parte do tempo das aulas é empregado na tradução de sentenças. Malmkjaer (1998) informa que o primeiro curso escrito em inglês baseado nos princípios da AGT fazia uso de exercícios de tradução de frases individuais. Além disso, conforme vimos no tópico anterior, alguns autores criticam o uso da tradução por esta implicar a presença da língua materna. No entanto, observamos que os exercícios de tradução, desde que adequados, são uma boa maneira, talvez a única, de ensinar o latim.

Ao descrever e analisar os manuais, percebemos que há usos distintos da tradução, o que pode revelar maneiras diferentes de conceber a tradução por parte dos autores dos manuais. Marouzeau (1943), Faria (1959) e Nóbrega (1962b) são autores que procuram discutir a tradução em suas obras, conforme vimos no capítulo primeiro. Estes manuais não têm uma preocupação em ensinar a gramática do latim, mas, antes, discutir pontos sobre o ensino desta língua. Nos manuais restantes não há uma explicitação do que os autores pensam sobre tradução, como há nos três últimos citados, mas algumas citações que podemos analisar numa tentativa de perceber como estes outros autores entendem a tradução.

No geral, os autores dos manuais apontam, como dificuldades para traduzir o latim, características da gramática da língua, a distância temporal entre o latim e a língua materna do aluno e o fato de esta língua representar uma cultura e

mentalidade diferentes das do aprendiz. Sobre as dificuldades da gramática, os autores destacam, principalmente, o caráter sintético da língua latina, a ausência de artigos e a polissemia léxica, morfológica e sintática. A partir das dificuldades apontadas, alguns autores tentam fornecer elementos, sejam de gramática ou de cultura, que auxiliem os alunos no exercício da tradução.

Na maior parte das vezes, segundo descrevemos no capítulo anterior, auxiliar o aluno na prática da tradução significa explicar particularidades da gramática do latim, o que geralmente é feito através de frases soltas, sem mostrar posteriormente como aquela particularidade apareceria num texto de um autor latino. Podemos citar novamente, como um exemplo desta prática, o manual de Berge, Castro & Muller (1978, p. 68): "*Cum é também* conjunção. *Significa* quando (e porque). *Podemos também traduzi-lo por uma oração preposicional infinitiva:* ao... *Rege o subjuntivo*". Outra prática encontrada comumente nos manuais é o autor simplesmente traduzir frases ou expressões que o aluno supostamente não conseguiria traduzir sozinho, sendo que, na maioria dos casos, esta tradução não é acompanhada de nenhum tipo de explicação, seja gramatical ou cultural, e espera-se que o aluno simplesmente copie a sugestão do autor.

De acordo com a definição de Mounin (1975) vista no primeiro capítulo, o tradutor deve ser um etnógrafo, e o tradutor de línguas antigas, um filólogo. Isto significa que não basta ter conhecimento da língua que se traduz e da língua para a qual se traduz, é preciso conhecer também e em igual medida a etnografia da comunidade falante daquela língua. No caso do latim, uma língua cuja civilização não mais existe, o tradutor deve recorrer à história como descrição etnográfica do passado. Alguns manuais procuram fornecer elementos culturais que auxiliem o aluno no exercício da tradução, como o de Nóbrega (1962a), que comenta os textos a serem traduzidos, acrescentando informações sobre a cultura e a história de Roma. Richards (1958), em algumas lições, traz notas sobre alguns vocábulos e frases nas quais dá informações sobre obras latinas em que eles aparecem, ou informações que relacionam o vocábulo e a cultura de Roma. Faria (1959) recomenda que os textos para tradução venham acompanhados de informações

sobre seus respectivos autores, e sobre aspectos da vida e da cultura romanas. Rónai (1980) também traz informações culturais e históricas. Juntamente com as frases de autores latinos, Rónai (1980) coloca excertos de textos de autores não-latinos que dialogam com elas. Jones & Sidwell (2003) procuram situar os textos a serem traduzidos na história da literatura de Roma, trazendo informações sobre os autores e sobre a cultura da época. Neste aspecto, destacamos o manual de Garcia (1993), no qual a autora discute problemas de tradução não somente no âmbito linguístico, mas também no cultural, conforme descrevemos no tópico correspondente a este manual no capítulo anterior.

Outra tentativa de auxiliar os alunos feita, por muitos autores, é a de organizar o processo da tradução em passos que o aluno deve seguir para ter sucesso neste exercício.

Pinto (s.d.) aconselha que o aluno divida o período em orações e analise cada uma delas, observando as regras de concordância e a sintaxe dos casos. Marouzeau (1943) recomenda que o aluno opere o que ele chama de “construção gramatical”. Para realizá-la, ele deve separar a proposição principal do período das proposições subordinadas, reconhecendo as formas gramaticais e definindo as relações sintáticas. Harmsen (1956) sugere um procedimento semelhante, no qual o aluno deve encontrar primeiro os membros essenciais da proposição, o verbo e o sujeito. No caso dos períodos longos, ele deve distinguir entre a proposição principal e a subordinada e traduzir palavra por palavra, adequando, em seguida, o texto da tradução ao português. Nos manuais de Spalding (1983), Almeida (2000) e Díaz (2006), com pequenas diferenças, o aluno basicamente deve analisar todas as palavras da oração, colocá-la na ordem direta e traduzi-la palavra por palavra. Segundo Spalding (1983), esta tradução revelará o sentido da frase e, baseando-se nela, o aluno deverá fazer uma tradução literária. Nóbrega (1962b) apresenta os processos de tradução de diversos autores e, para ele, a tradução tem início na leitura, na qual se deve apreender o sentido geral do pensamento do autor. O aluno não deve ler na chamada ordem direta. Feita a leitura, ele deve examinar detidamente as orações que compõem cada período e iniciar a tradução.

No geral, podemos dizer que os autores entendem a tradução como a descoberta do sentido do texto, que começa na análise das palavras e proposições da frase e culmina no “arranjo” do que eles chamam de tradução literal (diríamos palavra por palavra) numa tradução mais fluente ou tradução literária. Segundo vimos no primeiro capítulo, Berman (2007) afirma que, na tradução etnocêntrica e hipertextual, o sentido é um ser em si, que a tradução faz passar de uma língua a outra. A primazia do sentido é a essência da tradução etnocêntrica. De acordo com o autor, os dois princípios deste tipo de tradução são: a obra estrangeira deve ser traduzida de maneira que não se “sinta” a tradução e esta deve dar a impressão de que é assim que o autor estrangeiro teria escrito se o tivesse feito na língua para a qual traduziu. Analisando os passos de tradução recomendados pelos autores dos manuais, podemos perceber que o sentido do texto latino deve ser captado pelo aluno, é algo que está ali no texto para ser descoberto e passado à língua materna. Expressões como “descoberta do sentido” (Marouzeau, 1943), “chave de investigação” (Harmsen, 1956), “transportar para a língua o pensamento do autor” (Nóbrega, 1962b), ou ainda “em seu texto, o tradutor pode mudar a forma, mas não a ideia, o pensamento do autor” (também Nóbrega, 1962b), ou “escolher o sentido exato” (Spalding, 1983) encontradas em alguns manuais, comprovam esta ideia de que o sentido do texto latino seria algo a ser descoberto pela análise sintática e, após a tradução palavra por palavra, ele se revelaria. Após esta “descoberta”, o aluno poderá “arrumar” sua tradução, tendo sempre como direção a língua de chegada e o que nela é considerado padrão ou normativo, exercitando seu estilo. Isso mostra que, em geral, o que se entende e se ensina como tradução nos manuais analisados, é o que Berman (2007) critica e chama de “resgate estetizante do sentido”. A tradução, nos manuais, seria como que uma “prova” de que o aluno entendeu o texto, pois os autores dos manuais acreditam que, através dela, o aluno compreenderá o pensamento do autor estrangeiro de forma completa, o que podemos perceber por afirmações como a de Marouzeau (1943), de que o aluno deve traduzir provando que compreendeu o sentido e a construção. Ou de Nóbrega (1962b), que afirma que a leitura proporciona uma ideia geral do

texto, mas a tradução faz com que o pensamento do autor latino seja apreendido em sua totalidade.

Alguns autores também recomendam o tipo de linguagem que deve vigorar na tradução. Dentre estes, a maioria recomenda que a tradução seja feita em “português correto” ou “inglês correto”. No entanto não há uma discussão nem um maior detalhamento do que seria “correto” na opinião destes autores. Já Marouzeau (1943) entende que a tradução deve ser feita na língua de todos os dias, e o aluno deve evitar as fórmulas feitas, os clichês e a língua “neutra”. O aluno deve respeitar o estilo do autor a ser traduzido e pode usar o estilo de um escritor francês para traduzir um latino. Por exemplo, há passagens de Ovídio que suportam ser traduzidas, segundo Marouzeau (1943), na língua de Delille. No entanto, no geral, a inspiração deve ser a língua viva e corrente, o francês atual. Para Faria (1959), o estilo do autor e o gênero da obra literária devem transparecer na tradução, a língua empregada para traduzir um poeta épico não pode ser a mesma empregada para traduzir um orador, por exemplo. O tradutor deve conservar as figuras, repetições e a gradação das expressões do original, sem retalhar as orações. Para Nóbrega (1962b), além de traduzir em linguagem clara e correta, o tradutor deve observar os cânones estilísticos da língua usada para a tradução. Spalding (1983) aconselha que se observe, anote e decore as expressões trazidas pelos dicionários e pelos bons tradutores.

Analisando estas recomendações, percebemos que os autores dos manuais pensam que se deve privilegiar a língua de chegada na tradução, que deve ser clara, correta e fluente. É possível distinguir entre estas recomendações os dois princípios da tradução etnocêntrica elaborados por Berman (2007), de que a obra estrangeira deve ser traduzida de maneira que não se “sinta” a tradução e esta deve dar a impressão de que é assim que o autor estrangeiro teria escrito se o tivesse feito na língua para a qual traduziu.

No manual de Spalding (1983), comprovando a ideia de que a tradução final deve ser baseada em uma primeira tradução palavra por palavra, o autor traduz um trecho de um texto de Cícero, *De Senectute*. Para isso, primeiro Spalding (1983) apresenta o texto original em latim. Em seguida, o mesmo texto é apresentado em latim, porém as orações são colocadas na

ordem direta, embora o autor saliente que não aprova este sistema pois

> [...] além de deturpar e alterar profundamente o texto, de modo que se torna irreconhecível, o que é fazer grave injúria ao escritor, que é antiestético e pouco didático tal meio, pois o aluno deve aprender o Latim como ele realmente é, e não desfigurado à moda portuguesa, para seu próprio conforto. Mas, visto assim ser exigido nas escolas e nos exames vestibulares, aí fica o modelo. Sob protesto, porém (SPALDING,1983, p. 99 e 100).

Depois, o autor faz uma tradução justalinear e, a partir desta, apresenta o que ele chama de tradução literária. A seguir, apresentaremos o texto original, o texto em português da tradução justalinear seguida da tradução literária, com o intuito de identificar e discutir as diferenças entre as duas traduções. Não intentamos fazer uma análise exaustiva das traduções, apenas usá-las como forma de exemplificar a visão de tradução deste autor. Não apresentaremos o texto colocado em ordem direta por não ser relevante para esta reflexão.

> Trecho original latino: *Quid enim habet uita commodi? Quid non potius laboris? Sed habeat sane ; habet certe tamen aut satietatem, aut modum. Non lubet enim mihi deplorate uitam, quod multi, et ei docti, saepe fecerunt : neque me uixisse poenitet; quoniam ita uixi, ut non frustra me natum existimem ; et ex uita ita discedo, tanquam ex hospitio, non tanquam ex domo. Commorandi enim natura deuersorium nobis, non habitandi locum dedit.*
> *O praeclarum diem, quum ad illud diuinum animorum concilium coetumque proficiscar, quumque ex hac turba et colluuione discedam ! Proficiscar enim non ad eos solum uiros, de quibus ante dixi, uerum etiam ad Catonem meum, quo nemo uir melior natus est, nemo pietate praestantior : cuius a me corpus crematum est (quod contra decuit,*

ab illo meum) : animus uero non me deserens, sed respectans, in ea profecto loca discessit, quo mihi ipsi cernebat esse ueniendum (CÍCERO apud SPALDING, 1983, p. 99).

Tradução justalinear: Que de prazeres, com efeito, a vida possui? Antes, que na vida não são trabalhos? Mas admitamos que ela (a vida) os tenha (prazeres) certamente contudo traz ou a saciedade ou o termo. Pois não me agrada chorar a vida, o que muitos fizeram muitas vezes, e esses eram pessoas doutas: e não me arrependo de ter vivido; pois que vivi assim que julgo que não nasci em vão, e saio assim da vida, como de uma hospedaria, não como de uma casa (do seu lar). Pois a natureza nos deu uma estalagem para morarmos, não um lugar para habitarmos.
Ó dia brilhante, quando eu partir para aquela assembléia divina e reunião de almas, e quando eu partir desta turba e desta lama! Pois eu partirei não só para junto daqueles varões, dos quais eu falei antes, mas também para junto do meu querido Catão, do qual nenhum varão que nasceu é melhor (do que ele), nenhum lhe é superior em piedade: o corpo do qual foi cremado por mim (ao contrário ele é que deveria ter cremado o meu): mas sua alma não me abandonando, mas voltando-se (para mim) partiu certamente para aqueles lugares, onde ela via que eu iria um dia" (SPALDING, 1993 , p. 100-101).

Tradução literária: Quais são, com efeito, os prazeres da vida? Ou antes, na vida, que não são sofrimentos? Admitamos que tenha prazeres; esses prazeres têm seu termo e trazem a saciedade. Com efeito, não me agrada deplorar a vida, o que muitos fazem muitas vezes, e esses são pessoas doutas: não me arrependo de haver vivido, pois vivi de tal maneira que estimo não ter nascido

> em vão, e vou-me, assim, desta vida, como quem sai duma hospedaria, não como do seu lar. Pois a natureza nos deu uma estalagem para demorarmo-nos e não lugar de habitação.
> Ó dia brilhante aquele em que partir para a assembléia divina e para a reunião das almas, e em que deixarei esta turba terrestre e esta lama! Partirei, com efeito, não só para ir ter com aqueles varões dos quais há pouco falei, mas também para o meu filho Catão, o melhor homem que jamais nasceu, o mais terno dos filhos! Seu corpo foi incinerado por mim, quando, ao contrário, ele é que deveria cremar o meu. Mas sua alma não me abandonou, partiu, sem dúvida, voltando-se para lançar-me um olhar de ternura, para aqueles lugares onde ele via que eu iria um dia" (SPALDING, 1983, p. 101-102).

O autor muda a função sintática de algumas palavras da tradução justalinear para a literária. Na primeira frase da tradução justalinear – "Que de prazeres, com efeito, a vida possui?" (SPALDING, 1983, p. 100) – *vida* exerce a função sintática de sujeito e seu vocábulo correspondente no texto de Cícero – *uita* – está no caso nominativo. Na tradução literária, o autor muda a frase para: "Quais são, com efeito, os prazeres da vida?" (SPALDING, 1983, p. 101), ou seja, de sujeito na primeira tradução, *vida* passou a exercer a função de adjunto adnominal, o que claramente não é uma função desempenhada pelo caso nominativo latino. Já a frase

> Pois não me agrada chorar a vida, o que muitos fizeram muitas vezes, e esses eram pessoas doutas: e não me arrependo de ter vivido; pois que vivi assim que julgo que não nasci em vão, e saio assim da vida, como de uma hospedaria, não como de uma casa (do seu lar) (SPALDING, 1983, p. 100),

é traduzida literariamente como

> Com efeito, não me agrada deplorar a vida, o que muitos fazem muitas vezes, e esses são

> pessoas doutas: não me arrependo de haver vivido, pois vivi de tal maneira que estimo não ter nascido em vão, e vou-me, assim, desta vida, como quem sai duma hospedaria, não como do seu lar (SPALDING, 1983, p. 101).

Algumas das mudanças ocorridas da primeira tradução para a segunda são: mudança do tempo verbal de *fecerunt*; na primeira tradução é traduzido por *fizeram*, que está no pretérito perfeito do indicativo; na segunda é traduzido por *fazem*, no presente do indicativo. Em latim, o verbo está no pretérito perfeito, conforme a tradução justalinear. A mudança deste tempo verbal acarreta a mudança do verbo de ligação seguinte: *“eram* pessoas doutas” (SPALDING, 1983, p. 100) passa a “*são* pessoas doutas” (SPALDING, 1983, p. 101) na tradução literária. A expressão “saio assim da vida, como de uma hospedaria” (SPALDING, 1983, p. 101), na tradução literária passa a “vou-me, assim, desta vida, como quem sai duma hospedaria” (SPALDING, 1983, p. 102). A alteração da pontuação e o acréscimo de palavras como *desta* (no lugar de *da*), *quem* e *sai* contribuem para que a segunda tradução seja um texto mais fluente e menos estranho a um leitor de português.

Os termos *Catonem meum* são expressos na tradução justalinear como “meu querido Catão”; já na tradução literária, o autor traduz por “meu filho Catão”. Ainda nesta frase, “nenhum lhe é superior em piedade” (SPALDING, 1983, p.100) é traduzido literariamente por “o mais terno dos filhos” (SPALDING, 1983, p.101). O último período deste excerto, um período longo, é dividido em dois na tradução literária, enquanto, na tradução justalinear, o autor havia conservado o período longo. Ainda no último período, na tradução literária, o autor acrescenta “para lançar-me um olhar de ternura” (SPALDING, 1983, p. 102), oração que não existe no texto em latim e que não se encontrava também na tradução justalinear. No geral, percebemos que as frases que na tradução justalinear parecem “truncadas” são modificadas pelo autor de modo a parecerem mais “fluentes” na tradução literária. Este procedimento pode revelar a ideia da tradução como um exercício de estilo.

4.6 OS MANUAIS, A TRADUÇÃO E O ENSINO EM ROMA

Segundo vimos no tópico anterior, os manuais analisados têm, no geral, uma concepção etnocêntrica da tradução, segundo a definição de Berman (2007). De acordo com este autor, a tradução etnocêntrica e hipertextual nasceu em Roma, no período em que os romanos começaram um processo de tradução massiva de textos gregos. Conforme vimos no primeiro capítulo, o marco inicial da literatura latina foi a tradução da *Odisseia* por Lívio Andrônico e, a partir dela, os autores latinos usaram os modelos gregos traduzindo-os de forma mais ou menos livre. Furlan (2003) afirma que o tradutor romano acabava por conceber a tradução como um exercício de estilística comparada, e o modelo era usado de forma criativa. O autor ainda distingue duas formas de traduzir dos romanos: a tradução gramatical, ou palavra por palavra, e a tradução retórica. No âmbito do ensino, Marrou (1975) informa que, antes de tudo, procurava-se entender o sentido dos textos em grego e, para isso, o aluno procurava assimilar a construção, o valor dos casos e traduzir as palavras mais difíceis para a língua comum.

Lembrando-nos da maneira como descrevemos no tópico anterior o processo da tradução sugerido pelos autores dos manuais, percebemos algumas semelhanças com o ensino na Roma Antiga. De acordo com os manuais, o primeiro passo no exercício da tradução é também entender o sentido do texto e, em seguida, analisar as frases. A tradução final é um exercício de estilo, no entanto, nos manuais esta é menos “livre” que a tradução feita pelos romanos. Podemos também comparar os procedimentos de tradução dos manuais com os dois modos de tradução dos romanos abordados por Furlan (2003). Os autores dos manuais, no geral, recomendam que o aluno faça uma tradução palavra por palavra, que seria a tradução gramatical, e depois melhore seu texto, que seria a tradução retórica.

Os romanos objetivavam melhorar seu estilo através da tradução e estudar os recursos estilísticos dos autores gregos. Conforme vimos ao longo deste trabalho, umas das crenças em relação à tradução e aprendizagem do latim é de que, tanto o exercício de traduzir quanto o estudo da gramática latina, melhorariam o estilo de escrita do aluno, pois ele conheceria,

conforme Faria (1959, p. 147) os “recursos artísticos de que se valem os escritores, como o emprego das imagens, das figuras, da prosa rítmica, etc”. Podemos dizer que a maneira como a tradução é apresentada e entendida nos manuais é semelhante à maneira como os romanos a entendiam.

A respeito dos manuais escolares dos romanos, Marrou (1975) afirma que estes eram bilíngues, continham um vocabulário greco-latino e pequenos textos, apresentados da seguinte forma: duas colunas, uma com o texto grego e a outra, ao lado, com sua tradução latina. Se observarmos os manuais selecionados neste trabalho, podemos dizer que também são bilíngues, possuem um vocabulário em latim e na língua materna do aluno, além de pequenos textos. No entanto, nem todos apresentam a tradução na língua materna do aluno. De certa forma, poderíamos dizer que o que mudou efetivamente foi o fato de que o aluno não tem a tradução na sua língua materna ao lado do texto em latim, a tradução é ele quem deve fazer como forma de aprender a gramática da língua, embora, conforme já vimos, a tradução também estivesse presente no ensino dos romanos. Conforme vimos no tópico anterior, Spalding (1983) procede de maneira semelhante ao final de sua obra, quando compara o texto em latim com sua tradução justalinear. Porém, este não é um procedimento difundido na obra como um todo. Já Lima (1995) sugere que a aprendizagem do latim inicie com um texto latino e sua tradução em português, a qual deve ser mais voltada para a organização linguística do que para a manifestação de fatos culturais. O professor deve mostrar diferenças e semelhanças entre os idiomas, submetendo o texto latino ao que Lima (1995) chama de um processo de normalização, que evidenciaria o funcionamento da língua, o que é um procedimento semelhante ao que descrevemos como o ensino em Roma.

Segundo Marrou (1975), os romanos foram os primeiros a explorar, sistematicamente, o benefício do estudo de uma língua estrangeira para aprofundar e aperfeiçoar o domínio da sua língua materna, através da tradução e comparação entre textos gregos e latinos. Comparando e analisando estas informações com as descrições dos manuais e o tópico “O papel da língua materna no ensino do latim”, deste capítulo, é possível perceber que a ideia de que estudar uma língua estrangeira pode melhorar

o estudo da língua materna ainda se encontra nos manuais de latim. O procedimento para o alcance deste benefício também é o mesmo: tradução e comparação de textos da língua estrangeira e da língua materna. No caso do português, do francês e do espanhol, esta crença é ainda mais forte por serem estas línguas românicas. No entanto, percebemos que, mesmo nos manuais em inglês, *Essentials of latin* (1958) e *Reading Latin* (2003), os autores destacam, por exemplo, vocábulos em inglês que têm suas origens no latim e comparam elementos da gramática latina com a inglesa.

Podemos ainda perceber outra semelhança entre o ensino dos romanos e os manuais analisados: a memorização. Manacorda (1997), ao falar sobre o ensino em Roma, destaca a memória como o principal instrumento de ensino e o caráter repetitivo da escola. E esta é uma das características da AGT, abordagem que surgiu justamente com o ensino de grego e latim. A partir do *corpus* analisado, percebemos que nem todos os manuais incentivam a memorização: apenas quatro manuais, em algum momento, sugerem que o aluno decore um ponto da gramática: Spalding (1983), Comba (1986), Almeida (2000) e *Reading Latin* (2003). Nos exercícios dos manuais, a presença de exercícios mecânicos, que pode ser relacionada com a repetição na escola antiga, destacada por Manacorda (1997). Segundo este autor, decorar trechos e partes da gramática através de exercícios repetitivos e mecânicos era prática corrente no ensino da Antiguidade. Os exercícios mecânicos, presentes por vezes nos manuais com o intuito de levar o aluno a decorar através da repetição, remontam àquela prática da escola antiga.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso principal objetivo neste trabalho foi o de descrever e analisar manuais que ensinam o latim através da tradução, intentando distinguir características desta de acordo com o modo como ela aparece nos manuais, bem como possíveis semelhanças e diferenças entre eles.

A pesquisa bibliográfica nos mostrou como a educação grega foi a base para a educação romana, na qual a tradução tinha um papel primordial. Na Grécia, a educação era baseada em textos literários e os romanos, ao adotarem este tipo de educação, necessitavam de textos para o ensino, o que impulsionou o escravo Lívio Andrônico a traduzir a *Odisseia* para o latim, inaugurando assim a literatura romana. A partir desta tradução os autores romanos passaram a traduzir os textos gregos e usá-los como modelos literários. Em Roma, segundo Marrou (1975), inaugurou-se a prática de se estudar uma língua estrangeira para benefício do estudo da língua materna.

Ao descrever e analisar os manuais percebemos que práticas de tradução encontradas neles estão fundamentadas em concepções históricas de tradução, especialmente naquelas da Roma Antiga e do Renascimento, quando se acentuou o interesse pelas culturas grega e latina. Foi possível ver semelhanças entre a prática de tradução recomendada pelos manuais e a feita pelos romanos. O procedimento que o aluno deve seguir, segundo a maior parte dos manuais, é, primeiramente, entender o sentido do texto traduzindo-o palavra por palavra, em seguida analisar detidamente as frases e, por fim, "arranjar" a tradução de modo que esta se torne mais fluente e estilisticamente mais elaborada. Os dois modos de tradução dos romanos abordados por Furlan (2003) – a tradução gramatical e a tradução retórica – podem ser comparados com o procedimento recomendado pelos manuais: a tradução gramatical seria a tradução palavra por palavra e a tradução retórica seria o "arranjo" que estilizará a primeira tradução. Com o segundo tipo de tradução, os autores romanos objetivavam melhorar seu estilo e conhecer os recursos estilísticos dos autores gregos. Esta ideia é partilhada por autores de alguns manuais, que pensam que o exercício da tradução do latim ajuda

os alunos a escreverem melhor seus textos em suas línguas maternas, pois, ao traduzir, os alunos estariam estudando gramática, comparando as línguas e, ainda, conhecendo os recursos de que se valem os escritores. Poderíamos então afirmar que a maneira como a tradução é apresentada e entendida nos manuais é semelhante à maneira como os romanos a entendiam. Os autores dos manuais, no geral, também acreditam, assim como os romanos, que o estudo da língua estrangeira trará benefícios para o estudo da língua materna do estudante.

Alguns autores dos manuais apontam dificuldades da tradução do latim, entre as quais poderíamos citar as características da gramática da língua (ausência de artigos, caráter sintético, entre outras), a distância temporal entre o latim e a língua materna dos estudantes e o fato daquela língua ser representante de uma cultura e mentalidade diferentes das dos alunos. Partindo da constatação destas dificuldades, os autores procuram oferecer elementos gramaticais e culturais que auxiliem o aluno no momento da tradução. Esta preocupação em trazer informações sobre a cultura e a história de Roma aos alunos, revela que os autores pensam que para traduzir não é suficiente o conhecimento apenas da língua latina, conforme à concepção de Mounin (1975) a respeito da tradução: "uma operação sobre fatos a um só tempo lingüísticos e culturais, mas cujos pontos de partida e de chegada são sempre lingüísticos" (MOUNIN, 1975, p. 215). Este autor diferencia, no entanto, o acesso a estes dados culturais para a tradução de línguas vivas e para a tradução de línguas cuja civilização não mais existe, como é o caso do latim. Neste, o acesso às informações sobre a cultura e a civilização será obtido através da história e da filologia, o tradutor se transformará em filólogo. Pelas características da língua latina, pelas dificuldades apresentadas pelos autores dos manuais e pelo fato da tradução desta língua, juntamente com outras como o grego, ser ao mesmo tempo o modo e por vezes o objetivo da aprendizagem da mesma, pensamos que esta merece uma posição distinta das línguas modernas em uma teoria da tradução, principalmente por não existir mais uma civilização falante desta língua e por todos os problemas que isto acarreta ao tradutor.

No geral, a tradução aparece nos manuais de duas maneiras: como um objetivo a ser atingido após o estudo da língua ou como um exercício para chegar à meta final que seria a leitura dos clássicos, sendo que esta última é a mais frequente. Se observarmos a frequência e a quantidade de exercícios de tradução nos manuais, podemos dizer que estes são o principal modo de fixação do conteúdo gramatical. A tradução é entendida em grande parte dos manuais como a descoberta do sentido do texto. Esta começa na análise das palavras e proposições da frase e tem seu fim no “arranjo” do que os autores dos manuais chamam de “tradução literal” (resultado desta primeira análise) numa tradução literária, correta e fluente. De acordo com Berman (2007), entender o sentido como algo que se transporta de uma língua para a outra através da tradução é característica da tradução etnocêntrica e hipertextual, cujos dois princípios são: a obra estrangeira deve ser traduzida de maneira que não se “sinta” a tradução e esta deve dar a impressão de que é assim que o autor estrangeiro teria escrito se o tivesse feito na língua para a qual traduziu. De modo geral, o que se entende e se ensina como tradução nos manuais analisados é aquilo que Berman (2007) critica e chama de “resgate estetizante do sentido”. Para a maior parte dos autores dos manuais, traduzir “corretamente” seria como que uma “confirmação” de que o aluno entendeu o texto latino, pois eles acreditam que através do ato de traduzir o aluno compreenderá o pensamento do autor estrangeiro completamente. A língua de chegada na tradução deve ser privilegiada e deve ser clara, correta e fluente: distinguimos aqui os dois princípios da tradução etnocêntrica de Berman (2007).

Ao compararmos os manuais mais antigos com os mais novos no quesito abordagem metodológica, vimos que não há grandes inovações por parte dos últimos e que, com exceção do manual de Lima (1995), todos se baseiam pelo menos em alguns dos princípios da AGT. No entanto, percebemos que a abordagem utilizada pelos autores dos manuais não é explicitada pela maioria deles. A AGT surgiu justamente com o interesse pelas culturas grega e latina no período do Renascimento e se vimos que somente um dos manuais analisados não a segue, podemos afirmar que esta abordagem continua presente no ensino do latim. Porém, se entendermos metodologia como o

método que comporta as regras de aplicação dos pressupostos da aprendizagem da língua, podemos afirmar que cada manual segue uma metodologia própria. Leffa (1988) distingue três passos como essenciais para a aprendizagem de uma língua na perspectiva da AGT: memorização de uma relação de palavras; conhecimento das regras que permitirão agrupar essas palavras em frases; e exercícios de tradução e versão. Todos estes passos se encontram nos manuais, porém, alguns manuais não contêm todos os passos, ou a ordem destes é mudada. A memorização, instrumento didático da escola antiga, encontra-se em poucos manuais. Já o segundo passo encontra-se em todos. Os exercícios de tradução, quando não encontrados nos manuais, são recomendados por seus autores. Quanto aos objetivos finais da aprendizagem do latim traçados pelos manuais, eles são, em geral, semelhantes aos da AGT: fazer com que o aluno aprecie a cultura e a literatura da língua estrangeira, enquanto estuda sua gramática, beneficiando também o estudo da língua materna.

Também foi possível, através da análise e descrição dos manuais brasileiros, compará-los com a concepção pedagógica vigente no momento de sua publicação. Os manuais de Pinto (s.d.), Nóbrega (1962a), Rónai (2006) e Harmsen (1956), publicados respectivamente antes de 1931, em 1948, 1954 e 1956, ainda baseiam-se parcialmente na perspectiva da Escola Nova, na qual a criança é o centro da educação, a visão filosófica desta concepção fundamenta-se na existência, na vida, na atividade. Estes manuais estão voltados tanto para as crianças quanto para os estudantes adolescentes que aprendiam latim na escola. No manual *Gradus primus*, por exemplo, Rónai (2006) preocupa-se em trazer textos com assuntos que sejam do interesse dos alunos mais jovens e que tenham relação com a vida deles. Nos outros manuais, os autores procuram, em especial, dar ferramentas aos estudantes para que eles possam ter êxito nos exames necessários para o ingresso no curso de Direito naquele período.

Nos manuais seguintes publicados no Brasil, percebemos a influência da tendência tecnicista, que foi a concepção assumida pelos militares após o golpe de 1964, e que tinha como princípios a racionalidade e a produtividade. Para Saviani (2005), a tendência educacional atualmente dominante no Brasil, desde

o final da década de 60, é a concepção produtivista de educação, que se tornou oficial no Brasil sob a forma da pedagogia tecnicista. Em 1962, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tornou o ensino do latim facultativo no curso secundário, praticamente extinguindo-o ou limitando-o às disciplinas obrigatórias dos cursos de Letras e à graduação opcional em Língua e Literatura Latina. A combinação da pedagogia tecnicista e da extinção do latim da escola produziu manuais preocupados em justificar o estudo desta língua através de razões práticas, como a melhoria do português dos alunos, e morais, como a melhoria dos hábitos corretos, da concentração, paciência, entre outras. Podemos citar como exemplos disso os manuais de Nóbrega (1962b), Berge, Castro & Müller (1978), Spalding (1983), Rónai (2006) e Comba (1986). A gramática nestes manuais também aparece de forma mais resumida ou com caráter consultivo apenas. Através das razões práticas e do enxugamento do tempo de estudo da língua, com gramáticas mais resumidas, os manuais procuravam cumprir os requisitos da concepção tecnicista de racionalidade e produtividade, de se fazer o máximo no menor tempo possível. Já nos últimos manuais, os de Garcia (1993), Lima (1995) e nos 3 volumes de *Lingua Romae* (2009, 2009 e 2010), percebemos que o foco é no ensino superior e nos objetivos do estudo do latim neste contexto, cujo principal deles é a leitura dos clássicos.

Ao longo do trabalho, também foi possível refletir sobre a tradução como método pedagógico no ensino do latim. Após a análise dos manuais, pensamos que a prática da tradução pode ser, sim, um meio eficaz de ensinar o latim, e não deve ser abandonada por professores nem por alunos. Se analisarmos os argumentos citados por Malmkjaer (1998) contra a tradução no ensino de línguas, percebemos que alguns não fazem sentido se levarmos em conta o que se entende como os objetivos do ensino do latim atualmente. É fundamental que o aluno entre em contato com os textos latinos o mais cedo possível.

Sobre o ensino da gramática, percebemos que a maior parte dos manuais não está em consonância com as recomendações modernas da Linguística Aplicada: o ensino, em geral, não parte dos textos e o conteúdo em alguns manuais é ensinado de forma que o aluno aprende a morfologia separada da sintaxe. Desta maneira, o contato com os textos de autores

latinos é atrasado e, por fim, a aquisição da competência de leitor destes textos do aluno é também adiada.

A respeito da metodologia usada no ensino do latim, Miotti (2006) entende que esta deve se adequar aos objetivos do ensino de tal língua:

> Se o propósito de certo curso é dar um panorama geral da estrutura do latim, a estratégia didática será muito diversa daquela exigida se o propósito é permitir acesso aos textos; se essas metas se confundem, a metodologia de ensino e, por conseqüência, a sua eficácia, ficam comprometidas (MIOTTI, 2006, p. 94).

Na opinião da autora, o método ideal para estudantes universitários brasileiros deve ter como meta conduzir os alunos à leitura de textos originais o mais rápido possível, levando sempre em conta informações sobre a cultura, a civilização, a literatura e a arte romanas, de maneira que esses textos façam sentido na tradição a partir da qual foram escritos. Além disso, esse método deve ainda comparar, quando for conveniente, estruturas do latim e da língua materna do aluno e trazer para a leitura trechos relevantes da literatura em língua portuguesa. Se levarmos em consideração estas recomendações, veremos que a maior parte dos manuais não as cumpre ao seu máximo potencial e a consequência é, novamente, o atraso na leitura dos textos originais.

Assim como Miotti (2006), pensamos que a metodologia utilizada no ensino do latim deve se adequar aos objetivos de ensino desta língua. Portanto, não poderíamos apontar um dos manuais analisados como sendo melhor que os outros. No entanto, se concordarmos que o ensino de latim nas universidades brasileiras tem como objetivo instrumentalizar o aluno para a leitura de textos clássicos, talvez o manual mais adequado seja o *Reading Latin* (2003), embora exista a barreira da língua em que ele foi escrito. Pensamos que o empecilho de se trabalhar com um manual escrito em língua estrangeira e para os alunos falantes de tal idioma é compensado pelo fato de o aluno poder começar a traduzir textos de autores latinos já no início do curso e, assim, estar em contato direto com a literatura

e a cultura romanas. O aluno, traduzindo este tipo de texto e estudando a gramática, conseguirá ler os textos clássicos com mais rapidez. Ao professor caberia fazer relações pertinentes com a gramática do português e com textos de língua portuguesa que sejam relevantes neste contexto.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática latina:** curso único e completo**.** 29. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

ARROJO, Rosemary. **Oficina de tradução:** a teoria na prática. São Paulo: Ática, 1986.

BERGE, Damião; CASTRO, Ludovico M. Gomes de; MÜLLER, Reinaldo. **Ars latina**. 19. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1978.

BERMAN, Antoine. **A tradução e a letra ou o albergue do longínquo.** Tradução, prefácio e notas: Andréia Guerini; Marie-Hélène Catherine Torres; Mauri Furlan. Florianópolis/Rio de Janeiro: NUPLITT/7Letras, 2007.

BOHN, H.I; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação** - PNE/Ministério da Educação. Brasília: Inep, 2001.

CARDOSO, Zelia de Almeida. **A Literatura Latina.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

COMBA, Júlio. **Programa de latim:** introdução à língua latina. 8.ed. São Paulo: Editora Salesiana Dom Bosco, 1986.

COSTA, Walter. Tradução e ensino de línguas. In: BOHN, H.I; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

DÍAZ, Lindy Arriaga. **Latín básico:** morfología, ejercicios, antología. 4. ed. Bogotá: Editora Universidad Pedagógica Nacional, 2006.

FARIA, Ernesto. **Introdução à didática do latim.** Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1959.

FURLAN, Mauri. Brevíssima história da teoria da tradução no Ocidente: I. Os Romanos. In: **Cadernos de Tradução**, Florianópolis: PGET, n. 8, p.11-28, 2003.

______; COELHO, Fernando. **Língua Latina I.** Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2009.

______; NUNES, Zilma Gesser. **Língua Latina II.** Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2009.

______. **Língua Latina III.** Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.

GARCIA, Janete Melasso. **Introdução à teoria e prática do latim.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1993.

GIORDANI, Mário Curtis. **História de Roma.** 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1968.

HARMSEN, Bernardo. **Narrationes**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1956.

JAEGER, Werner. **Paideia**: a formação do homem grego. Tradução: Artur M. Parreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

JAKOBSON, Roman. **Lingüística e Comunicação.** Tradução: Izidoro Blikstein e Jose Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1995.

JONES, P. V. & K. C. SIDWELL. **Reading Latin**: grammar, vocabulary and exercises. 19. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H.I; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

LIMA, Alceu Dias. **Uma estranha língua? Questões de linguagem e de método.** São Paulo: Editora UNESP, 1995.

MALMKJAER, Kirsten (ed). **Translation & Language Teaching/ Language Teaching and Translation.** Manchester: St. Jerome, 1998.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MARANHÃO, Samantha de Moura. Reflexões sobre o ensino de língua latina em cursos superiores de Letras Modernas. **Instrumento**: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação. Juiz de Fora, v.11, n.1, p. 27-36, jan./jun. 2009.

MAROUZEAU, J. **La traduction du latin**: conseils pratiques. 3.ed. Paris: Les Belles Lettres, 1943.

MARROU, Henri-Irénée. **História da Educação na Antiguidade.** Tradução: Mário Leônidas Casanova. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1975.

MIOTTI, Charlene. **O ensino de latim nas universidades públicas do estado de São Paulo e o método inglês Reading Latin**: um estudo de caso. Campinas, 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, IEL. Disponível em: <http://www.libdigi.unicamp.br/document/?view=vtls000377335>. Acesso em: 09 jan.2008.

MOUNIN, Georges. **Os problemas teóricos da tradução.** Tradução Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Cultrix, 1975.

NÓBREGA, Vandick da. **O latim do exame de licença.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1962a.

______. **Metodologia do latim**: vida cotidiana e instituições. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1962b.

OLIVEIRA, Alzir. **Considerações sobre a prática didática das línguas clássicas.** Disponível em: <http://www.oocities.com/textossbec/oliveira.doc>. Acesso em: 03 set. 2008.

PEDROSO, Sergio Flores. Tradução e ensino de línguas não-maternas. **Letras & Letras.** Uberlândia, v. 22, n.1, p. 51-72, jan./jun. 2006.

PETERS, F. E. **Termos filosóficos gregos**: um léxico histórico. Tradução: Beatriz Rodrigues Barbosa. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1974.

PINTO, Adriano. **Grammatica latina**: para os cursos-gymnasial e admissão às escolas de Direito. Rio de Janeiro: Braga & Valverde, [19--].

POMBO, Olga. Disponível em : <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/protagoras/links/kalokagathia.htm>. Acesso em: 17 abr. 2009.

RIBEIRO, Maria Luisa dos Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching:** a description and analysis. 9th.ed. New York: Cambridge University Press, 1993.

RICHARDS, John F. C. **Essentials of latin.** 4th.ed. New York: Oxford University Press, 1958.

ROMANO, Roberto; VALENTE, Ivan. **PNE**: Plano Nacional de Educação ou Carta de Intenção? Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002008000007&script=sci_arttext&tlng=es>. Acesso em: 07 out. 2008.

RÓNAI, Paulo. **Gradus primus.** 18. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

______. **Não perca o seu latim.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira.** Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html>. Acesso em: 05 ago.2009.

SCHÄFFER, Ana Maria de Moura. **Reflexões sobre o papel da tradução (mental) no desenvolvimento da leitura em língua estrangeira.** Campinas, 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, IEL. Disponível em: http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000213909&fd=y. Acesso em: 10 fev. 2008.

SPALDING, Tassilo Orpheu. **Guia prático de tradução latina.** 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1983.

TUFFANI, Eduardo. Os estudos latinos no Brasil. **Classica:** Revista Brasileira de Estudos Clássicos. São Paulo, v. 13/14, n. 13/14, p. 393-402, 2000/2001.

VALLE, Rosalvo do. Os estudos clássicos na Universidade. **Cadernos de Letras da UFF**, Rio de Janeiro, n.1, p. 07-27, 1989.

YEBRA, Valentin García. La traducción del latín como problema. In: YEBRA, Valentín García. **Traducción**: historia y teoría. Madrid: Editorial Gredos, 1994.